

”Kato, se menee näin lujaa!”

Tapaustutkimus aikuisten ja lasten välisestä
vuorovaikutuksesta alle kolmivuotiaiden lasten
päiväkotiryhmässä ja pienryhmässä

Tiina Nieminen
Pro gradu-tutkielma
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto
Huhtikuu 2013

Tampereen yliopisto

NIEMINEN, TIINA: ”Kato, se menee näin lujaa!” Tapaustutkimus aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja pienryhmässä
Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma, 61 sivua + liitteet 4 sivua
Huhtikuu 2013

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja pienryhmässä. Vuorovaikutus on sekä sanallista että sanatonta viestintää. Tutkimuksen teoreettinen tausta perustuu aiempiin aikuisten ja lasten välisiin vuorovaikutustutkimuksiin sekä vuorovaikutuksen merkitykseen lapsen kehitykselle.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka aineistona on videomateriaali. Tutkimuksen aineisto koostuu eräästä tamperelaisesta päiväkotiryhmästä, jonka kolmen aikuisen ja neljän lapsen vuorovaikutustilanteita havainnointiin viitenä aamupäivänä. Vuorovaikutustilanteita on kuvattu sekä koko ryhmän toiminnassa että pienryhmän toiminnassa. Vuorovaikutustilanteista on tarkasteltu aikuisten ja lasten tosilleen tekemiä vuorovaikutusaloitteita sekä sitä, jatkuiko aloite vuorovaikutukseen. Lisäksi on haastateltu päiväkotiryhmän aikuisia, jotta heidän näkökulmansa saadaan esiin. Aineiston analyysi tehtiin luokittelemalla aineistoa. Litteroidusta aineistosta löytyi yhteensä 349 aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen pyrkivää aloitetta.

Aikuisen tyypilliset aloitteet olivat ohjauksellisia ja kysymyksiä. Lapset aloittivat vuorovaikutuksen toteamuksella ja esineitä tai asioita osoittamalla. Tutkimuksen mukaan aikuiset ja lapset tekevät samoja vuorovaikutusaloitteita sekä koko ryhmän tilanteissa että pienryhmän tilanteissa. Pienryhmässä aloitteet johtivat 97 % vuorovaikutukseen, kun taas koko ryhmässä 86 %. Vuorovaikutus myös jatkui ensimmäisen reagoinnin jälkeen useimmin pienryhmässä (76 %) kuin koko ryhmässä (44 %). Tässä tutkimuksessa nähtiin pienryhmän tukevan vuorovaikutuksen syntyä sekä mahdollistavan sen pitemmän keston. Koko ryhmässä lapsen aloitteista 19 % jäi kokonaan huomioimatta. Pienryhmässä sama lukema oli vain 3 %.

Avainsanat: alle kolmivuotiaat lapset, vuorovaikutus, päivähoido, varhaiskasvatus, kielen kehitys, pienryhmätoiminta

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 VARHAISKASVATUKSEN JA PÄIVÄHOIDON KÄYTÄNNÖT	3
2.1 Varhaiskasvatustyön kehittyminen	3
2.2 Päivähoidon käytännöt	5
3 KASVATUS VUOROVAIKUTUKSENA	7
3.1 Vuorovaikutus ja viestintä	8
3.2 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus päiväkodissa	9
3.2.1 Tutkimuksia aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta	12
3.2.2 Ison lapsiryhmän haasteet	14
3.2.3 Pienryhmätoiminta.....	15
3.3 Vuorovaikutuksen merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle	17
3.3.1 Kieli kehittyy vuorovaikutuksessa	18
3.3.2 Leikki tukee lapsen kehittymistä	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	26
6.1 Laadullinen tapaustutkimus	26
6.2 Havainnointi.....	27
6.3 Haastattelu	28
6.4 Aineiston analyysi	29
7 TUTKIMUSTULOKSET	33
7.1 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus päiväkotiryhmässä	33
7.1.1 Aikuisten vuorovaikutusaloitteet.....	33
7.1.2 Lasten vuorovaikutusaloitteet	36
7.2 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus pienryhmässä	39
7.2.1 Aikuisten vuorovaikutusaloitteet.....	41
7.2.2 Lasten vuorovaikutusaloitteet	43
7.3 Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tukeminen päiväkodissa	46
8 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	49
9 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA	52
LÄHTEET	54
LIITTEET.....	62

Liite 1: Haastattelurunko

Liite 2: Katkelma litteroidusta videomateriaalista

Liite 3: Lupa lasten vanhemmilta

Liite 4: Tutkimuslupa

1 JOHDANTO

Vuorovaikutustaidot ovat yksi tärkeimmistä taidoista elämässä. Ne näkyvät vaatimuksena monissa työpaikkailmoituksissakin. Myös tulevaisuudentutkija professori Sirkka Heinonen (2011) näkee vuorovaikutusosaamisen yhdeksi tärkeimmäksi tulevaisuuden osaamistarpeista. Vuorovaikutustaidot eivät kuitenkaan ole itsestään selvyys, vaan ne täytyy opetella olemalla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Aikuisen vastaaminen lapsen aloitteisiin ja vastaamatta jättäminen muokkaa lapsen käsitystä itsestään sekä hänen vuorovaikutustaitojaan. (Keltikangas-Järvinen 2012, 157.) Päivähoidossa tapahtuva kasvatuksellinen ja pedagoginen toiminta perustuu aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen (Nummenmaa 2001, 26).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Vuorovaikutuksen määrittelen Kauppilaa (2005, 33) mukaillen sekä sanalliseksi että sanattomaksi viestinnäksi, jolla pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen. Sanaton viestintä sisältää ruumiin kielen, ilmeet ja eleet, kuten hymyn, katseen, osoittamisen ja syliin tulemisen (Korkeamäki 2011, 45).

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Aineiston keräsin videoimalla erään tamperelaisen päiväkotiryhmän kolmen aikuisen ja neljän alle kolmivuotiaan lapsen välisiä vuorovaikutustilanteita viitenä aamupäivänä. Tutkimuksessa tarkastelen, millaisia aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet ovat päiväkotiryhmän sekä pienryhmän tilanteissa. Lisäksi tarkastelen, miten aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus eroaa pienryhmässä verrattuna päiväkotiryhmään. Aikuisilla tarkoitan lapsiryhmän kasvatustehtävissä olevia henkilöitä eli lastentarhanopettajaa ja lastenhoitajia. Heistä käytän myös yhteistä nimitystä kasvattaja. Päiväkotiryhmällä tarkoitan päivähoitoasetusten (806/92; 804/92) mukaista lapsiryhmää. Niiden mukaan päiväkodissa tulee enintään neljää kokopäivähoidossa olevaa alle kolmevuotiaasta lasta kohden hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuus. Pienryhmällä tarkoitan päiväkotiryhmän jakamista lapsimääräisesti pienempiin ryhmiin ja näissä ryhmissä tapahtuvaa toimintaa. Päiväkotiryhmän synonyyminä käytän koko ryhmää ja pienryhmästä myös nimitystä pienemmässä ryhmässä toimiminen.

Valitsin tutkimuskohteeksi aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen, koska sitä havainnoimalla ja tulkitsemalla aikuinen pystyy edistämään hyvää kasvatusta (ks. Nummenmaa 2001, 32).

Tutkimus tuo lisätietoa aikuisten ja lasten kohtaamisista sekä pienryhmätoiminnan merkityksestä vuorovaikutukselle. Alle kolmivuotiaat valitsin tutkimukseen, koska heistä ja heidän tarpeistaan päivähoidossa ei ole tehty niin paljon tutkimuksia kuin muusta ikäluokasta (ks. Suhonen 2009).

Vuorovaikutus nähdään tärkeäksi lapsen kehityksen kannalta, mutta huomion kiinnittäminen siihen on ollut päivähoidossa vaihtelevaa. Mikkola ja Nivalainen (2009, 12–13) näkevät, että vasta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden julkaisun myötä toiminnan suunnittelussa on alkanut painottua vuorovaikutus. Aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen tukemiseen Tampereen kaupunki on ottanut päivähoidossa käyttöön pienryhmätoiminnan.

Tampereen päivähoidon pedagogisen tuen koordinaattori Sari Salomaa-Niemi esitteli päiväkodin johtajien infossa 30.11.2011 pienryhmätoiminnan ideaa. Pienryhmätoiminta on käytössä erityispäivähoidon puolella. Tätä hyväksi havaittua toimintaa haluttiin laajentaa koskevan koko päivähoitoa. Lähtökohtana Tampereella on päivähoidon ja perusopetuksen tuotantostrategian (2010–2016) tavoitteet: lasta osallistava kasvu- ja oppimisympäristö, jonka yksi tavoite on uusien sekä luovien opetus- ja toimintatapojen lisääminen. Tuotantostrategiasta on johdettu pienryhmätoiminnan kehittämisen tavoitteet. Päivähoidon kasvatushenkilökunnalle on järjestetty pienryhmätoimintakoulutuksia vuoden 2011 aikana. Lisäksi pienryhmätoimintaa on käsitelty kiertävien erityislastentarhanopettajien alueellisissa koulutuksissa sekä päivähoidon työkonferenssissa syksyllä 2011. Tampereella pienryhmätoimintaa on alettu toteuttaa jokaisessa päiväkodissa syksystä 2012 alkaen. (Salomaa-Niemi 2011.) Tutkimusryhmäni aikuiset ovat olleet mukana kyseisissä koulutuksissa.

Tampereella pienryhmätoiminta on saanut vaikutteita päiväkodin johtaja Petteri Mikkolan ja Kirsi Nivalaisen (2009) kirjoittamasta teoksesta Lapselle hyvä päivä tänään, jossa Mikkola kertoo myös oman päiväkotinsa pienryhmätoiminnan kehittymisestä. Mikkola ja Nivalainen (2009) näkevät pienryhmätoiminnan hyödyksi sen, että pienemmässä ryhmässä lapsi tulee yksilönä näkyvämmäksi kuin isossa ryhmässä. Aikuinen myös pystyy helpommin havainnoimaan lapsia ja suunnata heidän toimintaansa. Isossa ryhmässä aikuiselta saattaa mennä paljon aikaa koko ryhmän ohjaamiseen ja käskyjen antamiseen, jolloin yksittäinen lapsi jää huomiotta, eikä vuorovaikutusmahdollisuuksia riitä kaikille. Pienryhmätoiminta puolestaan rakentuu vuorovaikutuksen suunnitteluun ja sen mahdollistamiseen. Mikkolan johtamassa päiväkodissa pienryhmätoiminta on saanut myönteistä palautetta niin lapsilta kuin aikuisiltakin. (Mikkola & Nivalainen 2009, 19, 21, 31–33.)

2 VARHAISKASVATUKSEN JA PÄIVÄHOIDON KÄYTÄNNÖT

Päivähoitoa ja varhaiskasvatusta ohjaavat laki (36/1973) ja asetus lasten päivähoidosta (239/1973). Laki säätelee päivähoidon järjestämistä ja asettaa toiminnalle tavoitteet. Asetus puolestaan sisältää ohjeita muun muassa hoito- ja kasvatustehtävissä toimivien henkilöiden ja lasten määrällisestä suhteesta toisiinsa.

Varhaiskasvatus määrittellään varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002) lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Vuorovaikutus on linjausten mukaan suunnitelmallista, tavoitteellista ja yhteistoiminnallista. Varhaiskasvatuksen pohjana on laaja-alainen, monitieteellinen tieto ja tutkimukseen sekä varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen perustuva, kokonaisvaltainen näkemys lapsen kasvatusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Mt. 9.)

Varhaiskasvatukseen kuuluu lapsen hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Varhaiskasvatusta toteuttaa lapsen oman perheen lisäksi päivähoitojärjestelmä. Lapsen kasvatusta tehdään yhteistyössä perheen ja päivähoitohenkilökunnan kanssa. Tätä yhteistyötä varten laaditaan keskustellen yhteinen varhaiskasvatussuunnitelma lapselle. Tässä keskustelussa tuodaan sekä kodin että päivähoidon kasvatustapahtumat esiin ja pyritään löytämään yhteinen suunta. Varhaiskasvatussuunnitelmassa todetaan lapsen kyvyt ja tuen tarpeet. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivalainen 2007, 11, 28, 79, 152.)

Päivähoitohenkilökunta tarvitsee varhaiskasvatuksellista tietoa lapsesta. Sen avulla kasvattajat pystyvät ymmärtämään lapsen ikävaiheita kehitystä sekä huomaamaan lasten yksilölliset erot. Päiväkotihenkilökunta seuraa lapsen kasvua ja kehitystä havainnoimalla lasta. (Mt. 71, 79–80.)

2.1 Varhaiskasvatustyön kehittyminen

Lastentarha-aate tuli Suomeen 1800-luvun lopulla ja päiväkotipedagogiikka perustui suurelta osin fröbeliläiseen kasvatustapahteluun, jonka keskeisiä toimintoja olivat työ ja leikki (Niiranen & Kinos 2001, 62–64). Brotherus (1990a, 8) kertoo Ojalan määrittelevän varhaiskasvatuksen kodin sekä päivähoidon yhteistyössä tapahtuvaksi varhaiskasvattajan ja lapsen väliseksi vuorovaikutukseksi. Laajemmin varhaiskasvatusta voi ajatella tapahtuvan kaikessa toiminnassa, jossa vuorovaikutus on tavoitteellista ja kehitykseen pyrkivää. (Mt. 8.)

Varhaiskasvatuksessa tapahtuva kasvatustyö on kehittynyt vuosien varrella. Varhaiskasvatustyö on muuttunut työn kohteen, työvälineiden ja työn tekijän suhteen. Muutoksia voidaan havaita muun muassa kasvattajan ja lapsen välisessä suhteessa. (Helimäki & Brotherus 1990, 18–19.)

Vaikka vuorovaikutus nähdään merkityksellisenä kasvatuksessa, se ei ole päivähoidossa ollut aina tärkeässä roolissa. Helimäki ja Brotherus (1990) esittelevät Toikan kehittävän työntutkimuksen tulosten mukaan neljä työtoiminnan kehitystyyppiä (käsityömäinen, rationalisoitu, humanisoitu ja teoreettisesti hallittu), joita päivähoidossa on esiintynyt.

Käsityömäinen varhaiskasvatustyö oli vallitseva päivähoidossa 1960-luvulle asti. Käsityömäisessä varhaiskasvatustyössä kasvattaja oli hallitsevassa roolissa. Vuorovaikutus tapahtui kasvattajalta lapsille ja lapset toimivat kasvattajan määräämin ehdoin. Varhaiskasvattajat eivät tehneet yhteistyötä keskenään, vaan jokainen suunnitteli ja toteutti toimintaansa yksin. Lasta pyrittiin sopeuttamaan ympäristöön. (Mt. 19–21.)

Uuden päivähoitolain tullessa 1970-luvulla alettiin korostaa behavioristista didaktiikkaa, jossa aikuisjohtoisuus oli vahvasti läsnä (Turja 2011, 43). Rationalisoitu varhaiskasvatustyö oli suorituskaskeista. Varhaiskasvattajan ja lapsen välinen suhde nähtiin ammatilliseksi, missä lapsi oli kohde, jota pyrittiin kehittämään. Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat tekivät eri tehtäviä ja työnjako oli selkeä. Kasvattajat eivät toimineet oman moniammatillisen tiiminsä kanssa, vaan tekivät yhteistyötä oman ammattiryhmänsä kanssa. Rationalisoitu varhaiskasvatustyö oli hallitsevana 1970-luvulla. (Helimäki & Brotherus 1990, 21–22.)

Humanisoitu varhaiskasvatustyö oli vallalla 1980-luvulla. Humanisoitu varhaiskasvatustyö perustui lapsen kehitysmahdollisuuksien parantamiseen. Lapsi nähtiin yksilönä, mutta vuorovaikutus oli yksisuuntaista ja sitä pyrittiin ohjaamaan vain lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Mt. 22–23.) Niiranen ja Kinos (2001, 70–72) nimittävät 1980-lukua pedagogisen hämmennyksen vaiheeksi, jolloin kasvatustavoitteet eivät kyenneet uudistamaan tuokiokeskeistä toimintaa.

Teoreettisesti hallitussa varhaiskasvatustyössä teoreettinen tietämys lapsen kasvusta ja kehittymisestä on keskeistä. Tietoa tarvitaan, sillä yhteiskunnalliset tehtävät ja ongelmatilanteet ovat monimutkaistuneet. Kasvattajat toimivat yhdessä ja laativat suunnitelman kasvatustyölleen. Lapsi on oman kasvunsa tekijä, jota varhaiskasvattajat tukevat yhdessä vanhempien kanssa. Teoreettisesti hallittu varhaiskasvatustyö tuli vallalle 1990-luvulla. (Helimäki & Brotherus 1990,

23.) Aikuislähtöisyydestä pyrittiin pääsemään pois tutkimus- ja kehittämishankkeiden avulla (Turja 2011, 43).

Nykyään pedagogiikkaa pidetään varhaiskasvatuksessa tärkeänä ja lapsen osallisuutta tuetaan. Tämä pohjautuu konstruktivistiseen ja sosiaalikulttuuriseen näkemykseen lapsen oppimisesta ja kehittämisestä. Myös lapsuustutkimukset ovat tuoneet näkemyksen lapsesta pätevänä toimijana ympäristössään. (Lehtinen 2009, 90; Niiranen & Kinos 2001, 75; Turja 2011, 43.) Pedagogiikka määritellään sekä kasvuksi että kasvatukseksi. Kasvu viittaa ihmisen fyysiseen ja psyykkiseen kasvuun sekä kehittymiseen ja kasvatukseen näiden ohjaamiseen. (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 5.) Pienryhmätoiminta on yksi pedagoginen valinta päivähoidossa.

2.2 Päivähoidon käytännöt

Päivähoidossa käsite hoito nähdään lapsen fyysisestä hyvinvoinnista huolehtimisena ja omatoimiseksi ohjaamisena (Niikko 2008, 70). Niikko (2008, 77) esittelee artikkelissaan hoidon erilaisia merkityksiä. Hän näkee hoidon huolta pitävänä toimintana, asenteena, välittämisenä ja hoivana sekä huolta pitävänä suhteena. Lapsi tarvitsee kehittyäkseen ja kasvaakseen suhteen välittävään, huolta pitävään aikuiseen, joka on sitoutunut lapseen ja johon lapsi voi luottaa. Huolta pitävässä suhteessa aikuinen ja lapsi ovat molemmat osallisina ja se perustuu sekä kielelliseen että ei-kielelliseen vuorovaikutukseen. (Mt. 76.) Rusanen (2011, 192) huomauttaa, että päivähoidossa olisi hyvä pohtia, kuinka lasten turvallista kiintymystä aikuisiin voitaisiin tukea. Turvallinen kiintymyssuhde aikuiseen vähentää lapsen stressiä (Kronqvist 2011, 25).

Hoitoa ei erityisemmin arvosteta, vaikka se on lapsille välttämätöntä. Tämä näkyy niin, että alle kolmivuotiaiden päiväkotipäivää saatetaan pitää pelkkänä perushoitona. Lapsen pukeminen ja riisuminen, syöttäminen ja wc-käynnit mahdollistavat kuitenkin lapsen yksilöllisen kohtaamisen. Näissä tilanteissa lapsi kommunikoi kielellisesti tai ei-kielellisesti, kuuntelee aikuista sekä oppii sanoja. (Kalliala 2012, 37.) Hoivakokemukset myös jäävät lapsen mieleen. Kalliala (2012, 38–40) kertoi pojasta, joka pelkäsi nukkumatilannetta kotonakin, kun päiväkodissa oli hoettu ”nuku, nuku” sekä työstä, joka neuvoi äitiään silittämään samalla lailla kuin päiväkodissa. Aikuisen tapa toimia vaikuttaa lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin ja sitoutuneisuuteen (mt. 67).

Päivähoidossa päiväjärjestys tuo lapselle turvaa. Lapsi tottuu toimintojen peräkkäisyyteen ja oppii ennakoimaan tulevaa, kuten, että häntä tullaan hakemaan päivän toisen ulkoilun aikana. (Kanninen & Sigfrids 2012, 175; Tiusanen 2008, 82.) Lapsiryhmässä jokapäiväisiä tilanteita ovat pukeminen, riisuminen, peseytyminen, wc-käynnit, ruokailu, lepohetki, ulkoilu. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän nämä toiminnot kestävät. Aikuisen tulisi antaa lapselle niissä tarpeeksi aikaa. Lapsi oppii omatoimiseksi aikuisen mallintamisen ja sanallisen ohjauksen avulla. (Helenius & Mäntynen 2001, 142; Tiusanen 2008, 79.) Tiusanen (2008, 81) kertoo Leavittin määrittelemästä aikakurista. Lapsia usein kehoitetaan tekemään meneillään oleva tehtävä nopeasti, jotta ehditään seuraavaan. Kalliala (2012, 80–81) puhuu päiväkotikulttuurista keskeyttämisen kulttuurina, jossa kuka tahansa voi keskeyttää minkä tahansa toiminnon, ja myös lapset oppivat tämän.

Päivähoitoa arvioidaan tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmista, jolloin lasten hyvinvointiin ei kiinnitetä huomiota (Karila 2009, 252). Karila (2009, 251) näkeekin tämän lapsuus investointina –ajattelutapana, joka on erityisesti eurooppalaisessa poliittisessa keskustelussa vahvasti esillä. Tässä ajattelutavassa lapsuutta ei nähdä tärkeänä tässä ja nyt, vaan toimenpiteitä mietitään tulevaisuuden kannalta. Lisäksi ajattelu korostaa rahallista hyötyä. (Mt. 251–252.) Karilan (2009, 259) mielestä varhaiskasvatusikäisiä lapsia ei kuulla, vaikka monet asiakirjat tähän ohjeistavatkin. Päiväkodissa tehokkuus määritellään usein niin, että aikuisilla on maksimimäärä lapsia hoidettavana (Kalland 2012, 61). Tämä ei kuitenkaan ole lapsen etu.

Kalliala (2012, 157) huomauttaa, että Suomessa ei ole määritelty päiväkotiryhmien enimmäiskokoa, vaan sitä säädellään aikuisten ja lasten suhdelukujen mukaan. Käsittääkseni lapsiryhmistä voidaan siis tehdä kuinka suuria tahansa, kunhan aikuisia on riittävästi. Myöskään alle kolmivuotiaiden ryhmässä ei ole määritelty, montako esimerkiksi vuoden ikäistä lasta ryhmässä voi olla. On eri asia, onko ryhmässä 12 alle yksivuotiaista lasta vai 12 lähes kolmivuotiaita lapsia. Aikuisten määrä on kuitenkin sama.

3 KASVATUS VUOROVAIKUTUKSENA

Kasvatus on vastavuoroista vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. Tällöin vuorovaikutus muodostuu vuorovaikutusketjuista, joissa molemmilla on tavoitteena vaikuttaa toisiinsa eri tavoin. Aikuinen ja lapsi reagoivat toisiinsa sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti. Vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa aikuisen tehtävänä on ohjata lasta, hän muistuttaa säännöistä ja osata perustella ne. (Rusanen 2011, 78.) Vastavuoroisuudessa sekä aikuinen että lapsi tekevät vuorovaikutusaloitteita ja heillä molemmilla on odotuksia toisiaan kohtaan. Aikuinen on kuitenkin vastuussa tästä suhteesta, koska hänellä on kyky nähdä lapsen tarpeet. Erityisesti tämä näkyy pienten lasten ryhmässä, jossa lasten kielellinen vuorovaikutus on rajoitteista. Tällöin aikuisella on suuri vastuu ymmärtää jo pelkkiä lapsen eleitä oikein. Vastavuoroinen vuorovaikutus mahdollistaa lapsen tuntemisen. (Mt. 79.)

Kasvatusvuorovaikutus on jatkuvaa ja siihen kuuluu lapsen hoitoa, ohjausta, opettamista ja yhdessä leikkimistä (Nummenmaa 2001, 29–30). Sekä toiminta että vuorovaikutus kasvu ympäristön kanssa kehittävät lasta. Lasta kasvatetaan hänen kehittymisensä ohjaamisen ja tukemisen kautta. Varhaiskasvatuksessa kasvattaminen tapahtuu kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kautta. (Brotherus 1990a, 9.)

Länsimaiset yhteiskunnat toteuttavat lasten kasvatusta ja opetusta tätä tehtävää varten rakennetuissa instituutioissa kuten päiväkodeissa (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Kasvatus voidaan nähdä vuorovaikutuksena aikuisen ja lasten välillä (Brotherus 1990b, 95; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006, 7). Kasvatus on aina tavoitteellista ja arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa. (Helimäki & Brotherus 1990, 24–25). Nämä arvot vaikuttavat joko kasvattajan tiedostamana tai tiedostamattomana kasvatusvuorovaikutukseen (Brotherus 1990a, 9; Helimäki & Brotherus 1990, 25). Onkin tärkeää, että kasvattaja pohtii omia arvojaan ja kasvatusajatteluaan (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 6; Helimäki & Brotherus 1990, 25). Kalliala (2008, 19) kertoo Marita Lindahlin huomauttavan, että uusi lapsikäsitys vaatii aikuisilta lapsen ajattelun ja ilmaisutapojen ymmärtämistä. Aikuisten käsitykset lapsesta ja lapsuudesta vaikuttavat siihen, millaiseen vuorovaikutukseen he lasten kanssa pyrkivät (Kalliala 2008, 12).

Aikuisen tulee tiedostaa omat kasvatus- ja oppimiskäsityksensä, jotta hän pystyy arvioimaan lapsen toimintaa. Lähtökohdat arvioinnille perustuvat kontekstuaalisen varhaiskasvatuksen ja sosiokulttuurisen kontekstin merkityksen ymmärtämiselle. Lähikehityksen vyöhykkeen ajatus ohjaa

myös aikuista suuntaamaan arvionsa lapselle ajankohtaisia oppimisasiota kohden. (Heikka, Hujala, Turja & Fonsen 2011, 56.)

Kasvatustapahtumaa voidaan ohjata suorasti tai epäsuorasti. Suorassa ohjauksessa aikuinen vaikuttaa aktiivisesti kasvatustapahtumaan kielellisesti keskustellen ja neuvoen. Epäsuorassa ohjauksessa aikuinen seuraa kasvatustapahtumaa, mutta ei aktiivisesti vaikuta sen kulkuun. Lapset ovat oman toimintansa suunnittelijoita ja toteuttajia aikuisen mahdollistaessa sen antamalla tarvittavan materiaalin ja tilan. Kokoryhmäohjauksessa aikuinen on samanaikaisesti vuorovaikutuksessa koko lapsiryhmän kanssa. Tällöin usein lisääntyvät rajoitukset sekä kiellot. Pienryhmäohjauksessa aikuinen on samanaikaisesti vuorovaikutuksessa vain muutaman lapsen kanssa. Pienryhmäohjaus mahdollistaa lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sekä tavoitteiden toteutumisen. (Brotherus 1990b, 96–97, 100.)

3.1 Vuorovaikutus ja viestintä

Vuorovaikutuksen perusta on viestintä. Pennington (2005, 17) määrittelee viestinnän prosessiksi, jossa yksilö tai ryhmä välittää tietoa toiselle yksilölle tai ryhmälle. Ryhmissä viestintä voi olla muun muassa kontrolloivaa, muiden motivoimista ja tiedon välittämistä. Viestinnällä on kolme ominaispiirrettä: yksilön halu viestiä toiselle, mitä kanavaa pitkin viestin lähettää, ja kuinka vastaanottaja tulkitsee viestiä sekä se, päätyykö viesti vastaanottajalle. (Pennington 2005, 17.)

Ihminen käyttää enemmän sanatonta kuin sanallista viestintää. Sanattomaan eli nonverbaaliseen viestintään kuuluvat ilmeet ja eleet. Joskus sanallinen ja sanaton viestintä voivat olla ristiriidassa keskenään. Tällaisissa tilanteissa ilmettä pidetään luotettavampana viestinä. Hyvässä vuorovaikutuksessa sanallinen ja sanaton viestintä ovat yhdenmukaisia. (Kauppila 2005, 33.)

Jo muutaman kuukauden ikäinen lapsi oppii tunnistamaan tiettyjä ilmeitä ja niiden merkityksiä (mt. 33). Pienet lapset osallistuvat aluksi vuorovaikutukseen juuri elein, ilmein, kehon liikkein ja ääntelyin (Rutanen 2009, 214). Hymy kuuluu sosiaalisiin signaaleihin. Jo muutaman kuukauden ikäinen vauva hymyilee vastauksena ihmiskasvoille. Hymy herättää vastaanottajassa ilon ja johtaa vuorovaikutukseen: hymyn vastaanottaja hymyilee takaisin. (Keltikangas-Järvinen 2012, 53.)

Lapsi saa vuorovaikutuksestaan palautteen aikuiselta: Tulinko kuulluksi? Pääsinkö vuorovaikutukseen tällä tavoin? Tämän kautta lapsi luo itselleen sosiaalisten taitojen mallin. (Kauppi 2005, 31.) Varhaiset kokemukset vuorovaikutuksesta antavat pohjaa lapsen kommunikoinnin oppimiselle. Ihmisen tunteminen auttaa tulkitsemaan hänen käyttämiään ilmeitä. Tunteminen opitaan vuorovaikutuksessa. Hymy on merkki avautumisesta, ystävällisyydestä ja hyväntuulisuudesta. Nyökkäys kertoo hyväksynnästä ja pään pudistaminen kielteisestä vastauksesta. (Mt. 35–36, 42.)

Vuorovaikutus voi olla välitöntä tai välillistä. Välitön vuorovaikutus syntyy, kun lapsi on suorassa kosketuksessa kasvuympäristöönsä, joihin kuuluu fyysisiä, sosiaalisia ja psyykkisiä tekijöitä. Vuorovaikutus on silloin välillistä, kun suoraa yhteyttä kasvuympäristöön ei ole. Tällöin kokemusmaailma rakentuu kasvatusvaikutteista, joita lapsi saa muun muassa ikätovereiltaan ja lastenneuvoilta. (Brotherus 1990a, 8.)

3.2 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus päiväkodissa

Aikuisten ja lasten keskinäinen vuorovaikutussuhde nähdään tärkeäksi varhaiskasvatuksen didaktiikassa. Kasvattajalla on vastuu luoda vuorovaikutuksesta omalla toiminnallaan ja käytöksellään myönteinen, turvallinen ja luottamuksellinen. (Brotherus 1990a, 16.) Nummenmaa (2006, 30) näkeekin varhaiskasvatuksessa olevan keskeistä lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen.

Päiväkotiyhteisöjen toimintakäytännöt luovat kehykset aikuisten ja lasten väliselle vuorovaikutukselle. Tähän vuorovaikutukseen vaikuttavat aikuisten kasvatusajattelu ja niiden pohjalta muotoutuneet kasvatuskäytännöt. (Karila & Nummenmaa 2006, 34.) Kasvatukseen kytkeytyvät perusolettamukset ja uskomukset kuvaavat päiväkodin henkilöstön tiedostamatonta kulttuurista rakennetta. Kasvatuksen kannalta tärkeää ovat esimerkiksi käsitykset vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen kehitykselle. (Nummenmaa 2006, 27.) Karila ja Nummenmaa (2006, 35) huomauttavatkin, että kasvatuskäsitysten erilaisuuden vuoksi aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus voi näyttäytyä erilaisena lapsiryhmän sisällä. Myös Rasku-Puttonen (2006, 111) painottaa kasvatusyhteisöissä olevan paljon vuorovaikutussuhteita ja siinä esiintyvän myös erilaisia ja kilpailevia näkemyksiä.

Jo pienet lapset oppivat yhdessä perheensä ja hoitajiensa kanssa vuorovaikutustaitoja. Varhaiset kokemukset vuorovaikutuksesta antavat pohjaa lapsen kommunikoinnin oppimiselle. Lapsi tarvitsee paljon myönteisiä vuorovaikutuskokemuksia aikuisen kanssa. (Kauppila 2005, 134.)

Pieni lapsi halutaan viedä päiväkotiin usein siitä syystä, että lapsen ajatellaan siellä oppivan sosiaalisia taitoja. Usein myös ajatellaan sosiaalisten taitojen kehittyvän paremmin mitä enemmän lapsiryhmässä on lapsia. (Keltikangas-Järvinen 2012, 70.) Keltikangas-Järvinen (2012, 114) kuitenkin huomauttaa, ettei vuorovaikutus enää lisää sosiaalisia taitoja vaan jopa estää niiden kehitystä, kun erilaisten vuorovaikutusten vaatimus tulee liian suureksi lapselle.

Aikuisen pedagoginen ote näyttäytyy aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Erityisesti pienten lasten tunteiden tunnistaminen vaatii aikuiselta tiettyä herkkyyttä. (Kalliala 2008, 30; Jakkula 2008, 42.) Kalliala (2008, 30) kertoo Max Van Manen korostavan, että saadakseen tietoa lapsesta aikuisen tulee olla häneen vuorovaikutuksessa. Aikuisen huolenpito ja sitoutuneisuus näyttäytyy ilmeinä, eleinä, puheen ja liikkeiden avulla, mutta myös vaikenemisena (Kalliala 2008, 31).

Päiväkotiryhmässä aikuiset ovat aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Näin aikuiset tutustuvat lapsiin ja luovat heihin kuuntelevan sekä ymmärtävän suhteen. (Jakkula 2008, 41.) Aikuisella tulee olla lapsi mielessä koko ajan. Tällöin aikuinen on kiinnostunut siitä, mistä lapsen käyttäytyminen johtuu. Kun lapsi ei halua syödä, aikuinen pohtii, onko lapsi mahdollisesti väsynyt, sairas, ikävöikö perhettään tai kaipaako syliä. (Kalland 2012, 60.)

Aikuisen ollessa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa hän kykenee tunnistamaan lapsen todellisen kehitysvaiheen. Tämä auttaa aikuista jakamaan esimerkiksi tehtävän niin, että lapsen on mahdollista se ratkaista. Aikuinen on tilanteissa läsnä, rohkaisee lasta ja nyökkää juuri oikealla hetkellä ohjaten lapsen toimintaa niin, että lapsi kokee itse onnistuneensa. (Mt. 59.) Kalliala (2008, 31) kertoo Max Van Manen tähdentävän, että aikuinen ei ehdi vuorovaikutustilanteissa välttämättä tietoisesti miettimään toimintaansa. Aikuiset eivät silti käyttäydy sattumanvaraisesti päiväkodissa, vaan toimivat tunteidensa kautta ja lasten ajatuksia tulkiten. (Kalliala 2008, 31.)

Keltikangas-Järvinen (2012, 157) huomauttaa, että pieni lapsi tarvitsee jokaiseen signaaliinsa vastauksen. Tämä on aikuiselle tärkeää lapsen ohjauksen kannalta, mutta erityisen merkityksellistä lapselle itsesääätelyn oppimisessa. Lapsi myös oppii reagoimaan muiden signaaleihin. Tämä vaatii

kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta hoitajan kanssa, mikä ei suuressa lapsiryhmässä ole mahdollista. (Keltikangas-Järvinen 2012, 157.)

Jos lapsen kommunikointiyrityksiin ei vastata, lapsi kokee, että hänen tarpeensa eivät ole tärkeitä ja tarpeita kannattaa ilmaista valikoiden (Etzion-Carasso & Oppenheim 2000, 361). Varsinkin hätään vastaaminen on tärkeää, jotta lapsen turvallisuuden tunne säilyisi (Rusanen 2011, 92). Avoimessa kommunikoinnissa aikuinen ymmärtää lasten signaaleja ja osaa tulkita sekä vastata niihin oikealla tavalla. Lapsi kokee tulleen ymmärretyksi ja oppii, että aikuiselle voi ilmaista kaikki tarpeensa ilman, että hänen täytyy muunnella käyttäytymistään. Lapsen ei-kielellisiä signaaleita on vaikeampi huomata ja reagoida niihin kuin kielellisiin signaaleihin. (Etzion-Carasso & Oppenheim 2000, 362.)

Lapsi voi turvallisella mielen lähteenä tutkimaan ympäristöään ja leikkimään, kun tietää aikuisen olevan häntä varten fyysisesti ja psyykkisesti läsnä (Kalliala 2008, 50). Lapsi saattaa leikkien lomassa käydä hoitajan luona, koskettamassa tätä ja palata takaisin leikkeihin. Lapsi käy niin sanotusti tankkaamassa turvallisuutta. (Keltikangas-Järvinen 2012, 30.) Jos aikuinen on pidättyväinen, hän saattaa hätistää lapsen takaisin leikkimään. Näin lapsi kokee tulleen torjutuksi turvaa hakiessaan. (Kalliala 2008, 50.)

Pienetkin lapset havaitsevat herkästi ympäröivän tunnelman. Ilmapiirin ollessa turvallinen ja rohkaiseva, lapsen on helppo toimia ja osoittaa kykynsä. Lapsen innostus kontaktin ottoon puolestaan laimenee aikuisen ollessa ilmeetön ja etäinen. Aikuiset siis vahvistavat ikävyyttä ilmiä vetäytymällä vuorovaikutustilanteista. Lapselle on yhdentekevää lukeeko aikuinen sähköpostiaan vai kirjaako hän ylös jotain työn kannalta merkittävää. Kun aikuinen kääntää lapsille selkensä, he tulkitsevat sen irtisanoutumisena vuorovaikutuksesta. (Kalliala 2012, 54, 114.) Lapsen on helppo aloittaa vuorovaikutus, kun aikuinen on fyysisesti ja henkisesti läsnä, aikuinen ilmaisee, että häntä voi lähestyä ja aikuinen vastaa lapsen aloituksiin sopivalla tavalla (Rusanen 2011, 80).

Aikuisen ja lapsen välinen lämmin ja tunneperäinen suhde on tärkeää alle puolitoistavuotiaiden ohjauksessa. He myös tarvitsevat aikuisia leikkikumppaneikseen. (Helenius & Mäntynen 2001, 150.) Kanninen ja Sigfrids (2012, 163) kertovat Hamren ja Piantan tutkimuksesta, jossa havaittiin lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen varhaislapsuudessa edistävän lapsen myönteistä käyttäytymistä myös kouluvuosina ja vähentävän häiriökäyttäytymistä.

Kasvattajia pidetään vuorovaikutuksen ammattilaisina. Tällöin työntekijän aitous vuorovaikutustilanteissa joutuu koetukselle. Kahden henkilön välisessä vuorovaikutuksessa molempien on hoidettava osuutensa. Vuorovaikutusvastuu on kuitenkin aikuisella ja hänen tulee hoitaa oma osuutensa, vaikka lapsi olisi haluton oman osuutensa hoitamiseen. Kasvattajan ei tule tällöin vetäytyä itsekkin tilanteesta, vaan houkutella toinen osapuoli vuorovaikutukseen. (Kiesiläinen 2001, 254–256.)

Varhaiskasvatustyötä tehdään omalla persoonalla. Sen taakse ei voi kuitenkaan paeta, jos vuorovaikutuksessa tulee ongelmia. Persoonana on ammattilaisten työväline, johon he liittävät uutta ammatillista tietoa. Ei ole olemassa tiettyä oikeaa tapaa olla vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatustyötä pystyy jokainen persoona tekemään hyvin. (Mt. 257–258.)

Kasvattajan tulee tietää oma tapansa reagoida erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Erityisesti hankalien asioiden kohdalla joutuu kiinnittämään huomiota vuorovaikutuksen kulkuun, miten kumpikin osapuoli reagoi asioihin. (Kiesiläinen 2001, 259–260.) Vuorovaikutustilanteita havainnoimalla ja niitä tulkitsemalla aikuinen pystyy edistämään hyvää kasvatusta (Nummenmaa 2001, 32).

3.2.1 Tutkimuksia aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta

Lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ovat tutkineet muun muassa Holkeri-Rinkinen, Metsomäki ja Suhonen. Holkeri-Rinkinen (2009) tutki yhtä 3-6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmää. Holkeri-Rinkinen tarkasteli, millaisia asetelmia aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus sisältää ja millaisia identiteettejä asetelmissa puheen avulla rakentuu aikuisille ja lapsille. Vuorovaikutusasetelmat Holkeri-Rinkinen jakoi kahteen: aikuinen aloitteentekijänä ja lapsi aloitteentekijänä. Molemmissa tapauksissa aikuinen näyttäytyi hallitsevana ja keskustelua eteenpäin vievänä osapuolena. Holkeri-Rinkinen huomasi, että isossa lapsiryhmässä yksittäisen lapsen voi olla hankala saada itseään kuulluksi. Myös keskustelemaa vuorovaikutusta on hankala toteuttaa isossa ryhmässä. Pelkkä ryhmäkoko ei kuitenkaan selitä vuorovaikutuksen määrää, vaan aikuisen aktiivisuus on myös merkittävä tekijä.

Metsomäki (2009) tutki väitöskirjassaan ryhmäperhepäiväkotien ruokailutilanteita. Näissä hän tarkasteli aikuisten ja lasten vuorovaikutusta kohdistuen kiinnostuksensa siihen, mistä asioista ja miten aikuiset ja lapset neuvottelevat ruokailuhetkissä ja millaisia valtasuhteita näissä esiintyy.

Tulokseksi hän sai kolme erilaista aikuisen ja lapsen kohtaamistyyppiä: vastarintaa tekevä lapsi ja määräävä aikuinen, keskustelevala lapsi ja keskustelevala aikuinen, valtaistuva lapsi ja kannustava aikuinen.

Vastarintaa tekevän lapsen ja määräävän aikuisen -kohtaamistyyppissä tulee esiin aikuisen ja osittain myös lapsen määräävä ja hallitseva rooli, mitä ei kahdessa muussa kohtaamistyyppissä esiinny. Näissä puolestaan korostuu aikuisen vastavuoroinen ja lapsen näkemykset huomioonottava rooli. Syömisestä sujuminen vaikutti siihen, kuinka paljon lapset saivat vapaasti keskustella keskenään. Myös aikuinen huomioivat lasten kysymykset ja keskustelualoitteet ja osallistui keskusteluihin, kun lapsen syöminen sujui ilman suurempia hankaluuksia. (Metsomäki 2009, 203–206.)

Suhosen (2009) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten erityistä tukea tarvitseva taaperokäinen sopeutuu päiväkotiryhmään. Tarkastelun kohteena olivat muun muassa aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet. Aikuisen sitoutumista vuorovaikutukseen lapsen kanssa hän arvioi Pascalien kehittämällä havainnointikaavakkeella Adult Engagement Scale. Tulosten perusteella lapsi tarvitsee riittävän turvallisen toissijaisen kiintymyssuhteen häntä hoitavaan aikuiseen, jotta lapsi voi toimia sitoutuneesti päiväkotiryhmässä. Turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa aikuisen tapa ohjata lasta. Tutkimuksen aikuiset ohjasivat lapsia joko lapsilähtöisesti, aikuisjohtoisesti tai vuorovaikutteisesti. Lapsiryhmän koko ja aikuisten määrän suhdeluku ei juuri vaikuttanut vuorovaikutussuhteiden rakentumiseen, joskin pieni lapsiryhmä tuki niiden muodostumista jonkin verran. Merkittävin tekijä vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa ja lasten toimintaan sitoutuneisuudessa on aikuinen.

Pramling-Samuelsson ja Johansson (2009) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet, millä tavoin ja miksi lapset ottavat kontaktia opettajaan. Lapset ottivat kontaktia muun muassa pyytääkseen apua ja saadaakseen huomiota. Konfliktitilanteet he ratkaisivat itse tai pyysivät apua kavereiltaan, eivät opettajalta. Lapset ovat siis oppineet vuorovaikutustaidot, sillä konfliktitilanteiden ratkaisu vaatii niitä paljon.

Opettajat eivät oma-aloitteisesti menneet lasten leikkeihin mukaan, koska pelkäsivät pilaavansa lasten leikin sekaantumalla siihen. Pramling-Samuelsson ja Johansson (2009, 88) ovat kuitenkin sitä mieltä, että opettajat jäävät näin paitsi niistä tärkeistä ja opettavaisista hetkistä, joita leikki lasten kanssa tarjoaa.

Kalliala (2008) kertoo tutkimuksestaan, jossa pyrittiin lisäämään alle kolmivuotiaiden lasten hyvinvointia päiväkodissa työskentelytapoja soveltamalla ja arvioimalla. Tavoitteena oli aktiivisemman aikuisroolin omaksuminen keskittyen aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksesta erottuivat ne aikuiset, jotka pitivät lasten läheisyydestä. Vuorovaikutus näyttäytyi usein fyysisenä: halailut, silittelyt, sylissä pito. Lasta kunnioittava ja kuunteleva ilmapiiri on helposti havaittavissa samoin välinpitämätön ilmapiiri (Kalliala 2008, 11, 260.)

Kalliala (2008; 2012) on huomannut tutkimuksissaan, että päiväkodin työntekijät vaikuttavat hieman kyllästyneiltä, jos lapset eivät tarvitse heiltä mitään. Kun lapset leikkivät, aikuiset rajoittuvat vain lasten silmällä pitämiseen ja ovat poissaolevan oloisia tai keskustelevat toisten aikuisten kanssa. Aikuiset eivät mene leikkimään lasten kanssa. Erityisesti alle kolmivuotiaiden ryhmässä vuorovaikutus lasten kanssa vaatii lattialle tai kyykkyyn menemistä lasten luo. (Kalliala 2008, 31–32; Kalliala 2012, 53–54.)

3.2.2 Ison lapsiryhmän haasteet

Suuri ryhmä lisää lasten aggressiivista käytöstä. Aggressiivinenkin lapsi voi kuitenkin pienemmässä ryhmässä käyttäytyä erilailla. Ryhmä myös tukee omaksuttua käyttäytymismallia vahvistaen aggressiivisen aggressiivista käyttäytymistä ja ujojen vetäytymistä, jos aikuinen ei tähän aktiivisesti puutu. (Keltikangas-Järvinen 2012, 146, 149–150.) Ryhmässä lapsi saa tietyn aseman. Aikuinen pystyy kuitenkin vaikuttamaan ryhmänmuodostukseen ja on tärkeää, että hän havainnoi oman toimintansa vaikutuksia. (Helenius 2008, 59.) Keltikangas-Järvinen (2012, 153) toteaa, että alle kolmivuotias voi kyvyiltään taantua, jos hänen ryhmässään on enemmän kuin neljä lasta.

Iso ryhmä vähentää aikuisen ja lapsen kahdenkeskisiä vuorovaikutusmahdollisuuksia. Aikuiset joutuvat myös kannustamaan lapsia itsenäistymään liian varhain, koska he eivät ehdi kaikkia esimerkiksi pukemisessa auttamaan. Näin lapsi ei pääse parhaalla tavalla oppimaan itsenäisyyttä. Lasta tulisi auttaa, kun hän apua tarvitsee. (Rusanen 2011, 232.) Päiväkodissa pidetään tärkeänä lapsen yksilöllisyyttä, mutta ryhmässä sitä voi olla vaikea toteuttaa (Kalliala 2008, 231).

Isossa ryhmässä lapset joutuvat hillitsemään tarvitsevuuttaan, koska aikuisia ei riitä kaikille. Ryhmässä, jossa on 12 lasta ja kolme aikuista, tunnin aikana yhdelle lapselle riittää aikaa muutamia

minuutteja. Näin aikuiset eivät kykene vastaamaan lapsen aloitteisiin heti. Tämä myös lisää sitä, että lapsille puhutaan ryhmän kautta eli ohjeet annetaan kaikille samanaikaisesti. (Rusanen 2011, 116, 237.)

Suuri lapsiryhmä lisää lapsen stressiä. Lapsen kyky käsitellä ympäristöstä tulevia ärsykeitä on paljon matalampi kuin aikuisen (Kalland 2012, 59). Keltikangas-Järvinen (2012, 78–79) kertoo tutkimuksista, joissa pienten lasten stressitasoa on mitattu kortisolitasosta. Kortisoli nousi tasaisesti koko päiväkotipäivän ajan. Korkean kortisolin eli korkean stressitason aiheutti tutkimusten mukaan iso lapsiryhmä, jossa lapset ovat jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Perhepäivähoidossa, jossa lapsia on vain muutama, stressitaso ei noussut. (Keltikangas-Järvinen 2012, 78–79, 84–85.) Rusanen (2011, 241) tutkimuksessa ryhmäkokoo ei vaikuttanut kortisolitasoon, mutta hän tutki perhepäivähoitoa ja siellä kaikki ryhmät ovat pieniä.

Lapselle päiväkodissa stressaavia tilanteita ovat muun muassa pukemis- ja riisumistilanteet, syöminen, nukkuttaminen ja vessakäynnit, koska nämä ovat intiimejä tilanteita ja lapsi on saattanut ennen päiväkotia hoitaa ne vain yhden aikuisen kanssa (Kanninen & Sigfrids 2012, 31). Lisäksi stressiä aiheuttaa päiväkodissa melu. Häiritsevä melu vaikeuttaa oppimista ja puheen äänteiden erottamista, jolloin aletaan puhua huutaen. (Keltikangas-Järvinen 2012, 63.)

Alle kolmivuotiaiden ryhmässä yksi melunaiheuttaja on itku. Alle kolmivuotiaat eivät pysty erottamaan omaa ja muiden tunnetilaa, vaan kokevat toisen itkun viestinä itselleen, että jokin on hätänä. Ryhmätilanteissa pahan olon siirtymisellä lapsesta toiseen on suuri merkitys. Itkun määrä on suhteessa hoitajien määrään sekä siihen, kuinka paljon lapsia pidetään sylissä. Lapsia tulisi olla hoitajaa kohden korkeintaan kolme. Tällöin itkua esiintyy päiväkodissa saman verran kuin kotona. Jatkuva stressi lapsuudessa aiheuttaa pysyviä häiriöitä muistiin, lapsista tulee oppimiskyvyttömiä ja heidän on vaikea säädellä tunteitaan. (Mt. 63, 87, 89–93.)

3.2.3 Pienryhmätoiminta

Päiväkodissa pienryhmät ovat lapsimääräisesti pienempiä ryhmiä kuin päiväkotiryhmät. Yksilö on merkittävä osa ryhmää ja lasten keskinäinen toiminta nähdään ryhmässä tärkeäksi (Karlsson & Riihelä 1995, 65). Yhteenkuuluvuuden tunne liittyy yhteisöllisyyteen, koska yhteisöllisyys edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuus näyttäytyy myönteisinä tunteina ryhmän jäsenten välillä. Tämä tunne näkyy vuorovaikutuksessa, yhteisessä toiminnassa ja ryhmän

tunnelmassa (Hännikäinen 2006, 126). Myönteinen vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä vaikuttaa ryhmän toimintaan (Kanninen & Sigfrids 2012, 154).

Kalland (2012, 59–60) toteaa, että lapsen kehitystä tukeva vuorovaikutus mahdollistuu parhaiten pienessä ryhmässä. Aikuisen on helppo seurata yksittäisen lapsen leikkiä pienessä ryhmässä ja ohjata sitä tarvittaessa. Lapsiryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin parantaa leikkirauhaa sekä lasten ja aikuisten keskittymistä. (Helenius & Mäntynen 2001, 143–144.)

Nykyään pyritään osallistamaan lapsia toimintaan. Päiväkodissa pienet lapset osallistetaan parhaiten vuorovaikutuksen kautta, jolloin he kokevat tulleen kuulluksi sekä pääsevät vaikuttamaan itselleen tärkeisiin asioihin. Asioihin vaikuttaminen ja kuulluksi tuleminen voi tapahtua esimerkiksi saamalla valita muutamasta vaihtoehdosta itselleen mieluisimman. Päiväkodissa lapsi pystyy vaikuttamaan parhaiten henkilökohtaisiin asioihinsa, kuten ruuan määrään ja leikkeihin (Turja 2011, 47–50). Käsittääkseni lapsia on helpompi osallistaa toimintaa pienessä ryhmässä kuin isossa.

Osallisuus perustuu lapsilähtöiseen toimintaan. Lapsilähtöisyydellä pyritään korostamaan lapsen roolia aktiivisena toimijana sekä lapsen omaehtoista halua ja kykyä oppia. Aikuinen mahdollistaa tämän omaehtoisen oppimisen antamalla lapselle tukea ja ohjausta. (Hujala ym. 2007, 55–56). Lapsilähtöisyys voi päiväkodissa jäädä puheen tasolle, jos pedagogisia käytäntöjä ja menettelytapoja ei kehitetä. Lapsilähtöisyys tarvitseekin toteutuakseen monia muutoksia arjen käytännöissä ja toimintatavoissa (Kinos 2002, 121, 130). Lapsilähtöisyydessä suunnittelun tavoitteet, sisällöt ja menetelmät ovat lapsesta lähtöisin. Aikuinen pystyy havainnoimalla lasta arvioimaan hänen oppimistaan sekä kiinnostuksen kohteitaan. (Hujala ym. 2007, 56–57.)

Lasten yksilöllisiä tavoitteita on haasteellista toteuttaa isoissa ja heterogeenisissä ryhmissä. Jakamalla ryhmää suunnitelmat voi eriyttää pienryhmätason suunnitelmiksi. Tavoitteita ja menetelmiä voi pienryhmässä toteuttaa myös yksilöllisesti. (Heikka ym. 2011, 55.)

Tutkimuksissa on havaittu yksilöiden olevan minätietoisempia pienryhmissä ja erottavan helpommin sopivan ja epäsoivan käyttäytymisen toisistaan. Suuremmissa ryhmissä yksilön minätietoisuus ei ole niin vahvaa, eikä omaan käyttäytymiseen kiinnitetä paljoa huomiota. Yksi syy tähän saattaa olla se, että suuremmassa ryhmässä yksilö huomaa olevansa tunnistamattomampi. (Ks. Pennington 2005, 80.)

3.3 Vuorovaikutuksen merkitys lapsen kasvu ja kehitykselle

Kehitys ei tarkoita etenemistä tiettyä tavoitetta kohden, vaan kehitysvaiheilla on erityisiä merkityksiä (Kronqvist 2011, 16). Lapsi kehittyy fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön yhteisvaikutuksessa (Helimäki 1990, 58). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut sosiaalisesta ympäristöstä, jossa vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä on merkityksellinen lapsen kehityksen kannalta. Jo ensimmäisinä elinpäivinä vauvat ilmaisevat haluun ja suuntautuvat kohti toisia ihmisiä. Lapsi tarvitsee kehittyäkseen tukea ympäristöstä. Aikuinen tukee lapsen suotuisaa kehitystä luomalla häneen turvallisen vuorovaikutussuhteen. (Jakkula 2008, 33-34; Tolonen 2001, 166.)

Alle kolmivuotiaiden kehitys on kokonaisvaltaista. Ensimmäisen elinvuoden aikana kehitystä hallitsee tunnevuorovaikutus lapselle tärkeiden aikuisten kanssa ja heihin muodostuu kiintymyssuhde. (Siren-Tiusanen 2001, 16.) Keltikangas-Järvinen (2012, 29) määrittelee kiintymyssuhteen tärkeään ihmiseen luoduksi, emotionaalisesti merkitykselliseksi siteeksi. Toinen ikävuosi on kielenkehityksen kannalta merkittävä. Lapsi oppii käyttämään puhetta tärkeimpänä vuorovaikutuksen mahdollistajana ympäristönsä kanssa. Kolmantena ikävuotena lapsi ymmärtää olevansa itsenäinen olento omine toiveineen. (Siren-Tiusanen 2001, 16.)

Kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana muodostuu kivijalka myöhemmälle kehitykselle. Lapselle kehittyy tunne omasta minuudestaan ja hän alkaa ymmärtää ihmisten toimintaa sekä kontrolloimaan omaa käytöstään. Tämä kaikki opitaan läheisessä vuorovaikutuksessa lapselle tärkeiden aikuisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 21.)

Myös Kanninen ja Sigfrids (2012) kertovat teoksessaan *Tunne minut!* lapsen ensimmäisten ikävuosien merkityksestä. Koska pienen lapsen aivot ovat vielä muotoutumisvaiheessa, vuorovaikutuksella pystytään vaikuttamaan paljon lasten tunnekokemuksiin ja muokkaamaan heidän toimintatapojaan (Kanninen & Sigfrids 2012, 27; Keltikangas-Järvinen 2012, 23). Pienen lapsen aivot kehittyvät erityisen nopeasti. On arvioitu, että 2,5 vuotiaan aivot painavat 75 % ja 5-vuotiaan 90 % aikuisen ihmisen aivojen painosta. Aivojen muotoutumiseen vaikuttavat vuorovaikutussuhteet, sillä hermoyhteydet rakentuvat toiminnassa ollessaan (Siren-Tiusanen 2001, 23-24.) Keltikangas-Järvinen (2012, 23) kertoo aivotutkimuksissa todennetun, että varhaiset hoivakokemukset ohjelmoivat aivot toimimaan määrättyllä tavalla. Ensimmäisien ikävuosien

hoitokokemukset eivät lopullisesti määrää kehityksen suuntaa, mutta tasapainoinen kehitys tukee kaikkea myöhempää kehitystä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 23–24.)

3.3.1 Kieli kehittyy vuorovaikutuksessa

Esikielisessä vaiheessa on kaksi siirtymää, jossa lapsen suhde ympäristöönsä ja muihin ihmisiin järjestäytyy uudella tavalla. Ensimmäinen siirtymävaihe tapahtuu lapsen ollessa 9–12 kuukautta. Tällöin välitön suhde, johon kuuluvat kehon kontaktit, hymy ja itku, muuttuu välittömäksi suhteeksi, jossa esiintyy eleitä ja sanoja. Toinen siirtymä tapahtuu lapsen ollessa 15–20 kuukautta ja kestää kolmeen vuoteen asti. Tällöin kieli alkaa kehittyä ja ohjaa lapsen toimintoja. Nämä siirtymävaiheet tulee aikuisen tiedostaa ja vastata niistä tullessiin haasteisiin. (Jakkula 2008, 35.) Kielen oppimisen valmiudet mahdollistavat myös muita oppimisvalmiuksia (Tolonen 2001, 163).

Yhdeksän kuukauden ikäisenä lapsi alkaa kiinnittää huomionsa samanaikaisesti sekä ihmiseen että esineeseen. Esineestä tulee näin yhteisen huomion kohde aikuiselle ja lapselle. Aikuinen on aktiivinen kiinnittämällä lapsen huomion esineeseen kielellisesti, näyttämällä ja liikuttelemalla esinettä. (Mt. 167.) Aikuisen tehtävänä on kertoa lapselle esineiden käytöstä (Helenius & Korhonen 2011, 73). Lapsi myös alkaa antaa esineitä toiselle ihmisille ilmentäen näin kykyä yhteiseen kokemukseen ja kommunikaatioon. Tämä on tärkeä vaihe ja lähtöisin lapsesta. (Tolonen 2001, 170.)

Jäljittely on tärkeä taito kielen oppimisessa. Aluksi lapsi jäljittelee äänteitä, sitten puhetta. Lapsi myös kykenee jäljittelyn avulla suoriutumaan toiminnoista, joista hän ei itsenäisesti pysty suoriutumaan. Lapsi oppii toistamalla aikuisen toimintoja. (Mt. 169.) Lapsen ensimmäisen sanat ovat pituudeltaan yksi tai kaksitavuisia (Heinonen 2001, 31).

Jo kahden kuukauden ikäinen vauva alkaa hymyllä, katseella, liikkeillä ja ääntelyllä hakemaan vuorovaikutusta toisen kanssa. Onkin tärkeää, että aikuinen vastaa näihin ei-kielellisiin viesteihin tarkoituksenmukaisella tavalla. Puolentoista vuoden ikäisenä lapsi alkaa kiinnittää yhä enemmän huomiota ympäristön ihmisten puheeseen. Lapsi jäljittelee sanoja ja haluaa kuulla koko ajan enemmän puhetta tuoden kirjoja luettavaksi. Tästä alkaa aktiivisen kielen omaksumisen vaihe. Lapsi oppii sanoja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Aikuinen on tärkeässä roolissa ohjaamassa lasta hienovaraisesti ja sanottaen toimintaa. (Tolonen 2001, 164–165, 171.) Maarit Silvén (2008, 62) kertoo artikkelissaan, että Patricia Kuhl on osoittanut tutkimuksessaan, että pelkkä kielen

kuuleminen tai vuorovaikutuksen seuraaminen videolta ei saanut lasta herkistymään äänteille. Kielen oppiminen siis tapahtuu vain aidossa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Silvén 2008, 62.)

Lapsen tärkein kielenkäytön malli onkin aikuinen. Aikuinen korostaa kielellisiä ilmaisujaan taukojen, lyhyiden toteamusten ja toistojen avulla. Toistot tulevat esiin esimerkiksi aikuisen toistamalla kysymyssanan kysymyslauseen lopussa tai vastaamalla itse kysymykseensä. Toisena ikävuotena lapsi alkaa vähitellen osallistua keskusteluun ja kommunikaatio alkaa muistuttaa aikuisten keskinäistä keskustelua. (Tolonen 2001, 172.)

Ensin lapsi ymmärtää nonverbaalisen viestinnän, myöhemmin myös verbaalisen. Kolmivuotiaana lapset alkavat ymmärtää kuulijan näkökulmaa vuorovaikutuksen aikana. Puhuttu kieli tukee lapsen sanallista ymmärtämistä. Lapsi oppii, kuinka hän pystyy kommunikaation avulla vaikuttamaan ympäristöönsä. Katseilla, liikkeillä ja eleillä lapset saavat toisen ihmisen huomion ja ihmiset kiinnostumaan heistä. Lapselle on tärkeää tulla ymmärretyksi ja että hän saa palautteen aikuiselta kun hän sanoo jotain (Buckley 2003, 9, 45, 57, 95.)

Toisella ikävuodella lapsen keskustelutaidot alkavat kehittyä. Hän ymmärtää vuoronvaihdon puheessa ja tunnistaa, milloin kommunikaatio ei ole onnistunut. Toisena ikävuotena leikki kuvastaa lapsen kehittyvää ymmärrystä ympäristöstään. Hän alkaa käyttää esineitä niiden käyttötarkoituksen mukaan. Kolmannen ikävuoden aikana lapsi alkaa keskittyä enemmän omaan toimintaansa. Kiinnostava toiminta vie huomion sanallisilta ohjeilta. Aikuisen tuleekin suunnata lapsen huomio ensin itseensä ennen kuin antaa ohjeita. (Mt. 51, 79, 83.)

Vygotsky (1982, 92) kertoo Sternin huomiosta, että kahden vuoden iässä lapsen ajattelun ja kielen aiemmin erillään kulkeneet kehityslinjat kohtaavat ja saavat aikaan ihmisille ominaisen käyttäytymismuodon. Lapsi alkaa ymmärtää kielen merkitystä ja käsittää, että eri esineitä kutsutaan eri nimillä. Tämä käännekohta, jolloin ajattelusta tulee kielellinen, näkyy, kun lapsi alkaa kysellä hänelle tuntemattomien esineiden nimiä. Myös sanavarasto luonnollisesti kasvaa. (Vygotsky 1982, 92.)

Alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä lapset ovat kehitykseltään hyvin eritasoisia, jopa samanikäisten välillä on eroja (Jakkula 2008, 42). Lapsissa on eroja puheen tuottamisen suhteen, samoin kuin puheen alkamisiässä. Aikuisten on hyvä miettiä, suosivatko he

keskustelukumppaneikseen kielellisesti lahjakkaita sekä vuorovaikutusaloitteita tekeviä lapsia ja jäävätkö hiljaiset, epäselvästi puhuvat lapset vähemmälle huomiolle. (Tolonen 2001, 173.)

Lapsen kielen oppimista tukee rauhallinen ääniympäristö ja vuorovaikutukseen antautuvat aikuiset. Vaikka lapsi ei vielä itse puhuisi, on tärkeää, että aikuiset silti puhuvat hänelle. (Siren-Tiusanen 2001, 26.) Aluksi lapsen puhe on sidoksissa hänen käyttämiin esineisiin. Myöhemmin kieli eroaa kontekstistaan alkaen ohjata lapsen toimintaa. (Helenius & Korhonen 2011, 76.)

3.3.2 Leikki tukee lapsen kehittymistä

Vygotskyn (1976) mukaan leikki on merkityksellinen lapsen kehityksen kannalta. Leikin kautta lapsi oppii ja kehittyy. Aikuisen on varmistettava leikkivälineiden saatavuus ja antaa lapselle mahdollisuus keskittyä leikkiin kenenkään häiritsemättä. (Helenius & Mäntynen 2001, 141.) Leikissä keskeistä ovat kuvittelu ja säännöt. Leikkiessään lapsi on omaa kehitystasoaan yläpuolella pystyen tekemään asioita yli oman kehitystasonsa. Näin leikki luo lähikehityksen vyöhykkeen. (Vygotsky 1976, 552.)

Lapsen lähikehityksen vyöhykkeen määrittelee ero itsenäisesti osattavien tehtävien ja yhteistyössä osattavien tehtävien välillä. Lapsi ei kuitenkaan pysty edes ohjauksessa tekemään oman kehitystilansa ylittäviä vaikeita tehtäviä. Yhteistyössä lapsi selvittää helpommin omaa kehitystasoaan lähinnä olevat tehtävät. Kun tehtävät menevät tarpeeksi kauaksi omasta kehitystasosta, niiden ratkaisu vaikeutuu ja käy jossain vaiheessa jopa mahdottomaksi ratkaista. Juuri tähän lähikehityksen vyöhyke lapsen kehitysdynamiikan määrittelyssä perustuu. Lapsen kehitys perustuu yhteistyössä tapahtuvaan jäljittelyyn ja opetukseen. Lähikehityksen vyöhykkeen sanoma on: kun lapsi ratkoo tehtäviä ohjauksen avulla, pian hän osaa ratkaista niitä itsenäistikin. (Vygotsky 1982, 184–186.)

Leikki syntyy, kun lapsella on haluja, joita hän ei voi toteuttaa heti, mutta ei pysty unohtamaan. Ongelma ratkeaa toiveet täyttävässä, kuvitteellisessa maailmassa. Leikkiä ei kuitenkaan synny kaikista tällaisista tilanteista. (Vygotsky 1976, 538–539.) Aluksi lapsi tutkii esineitä suullaan, myöhemmin käsittelee niitä käyttötarkoituksen mukaan. Esittävät lelut tukevat lapsen mielikuvitusta ja mahdollistaa leikin kehittymistä. Ensimmäisinä kolmena ikävuotena lapsen leikkiä hallitsevat esineleikit. (Helenius & Korhonen 2011, 75.)

Vygotsky (1976) ei näe pikkulasten esineellistä toimintaa leikkinä, koska käyttäytyminen on siinä tilannesidonnaista, eivätkä teot nouse ideoista tai esineiden merkityksistä. Esineet määräävät tekemistä. Pieni lapsi tekee enemmän kuin pystyy ymmärtämään. (Vygotsky 1976, 544–545, 550.) Aikuinen tukee lapsen leikin kehittymistä hymyllä, kysymyksillä ja ohjaamalla lasta käyttämään korvaavia esineitä leikissä (Helenius & Mäntynen 2001, 150).

Puolitoistavuotiaat leikkivät yksin tai rinnakkaisleikkejä. Tällöin lapsi seuraa toisen tekemistä, leikkii samaa, mutta ei olla varsinaisesti vuorovaikutuksessa. Aikuisen tuella yhteisleikki voi onnistua. (Keltikangas-Järvinen 2012, 151.) Kun aikuinen tuntee lapsen luontaisen tavan toimia, hän pystyy edistämään lapsen vastavuoroista toimintaa muiden kanssa (Karlsson 2012, 43). Aikuinen mahdollistaa lasten keskinäisten suhteiden muodostumista varaamalla kaikille leikkivälineitä ja tukemalla lapsen vuorovaikutusaloitteita toisten lasten kanssa (Helenius & Mäntynen 2001, 152). Kasvattajan rooli ohjaajana sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on tärkeä (Krongvist & Kumpulainen 2011, 51). Jo ensimmäisillä kohtaamisilla ja niihin liittyvällä vuorovaikutuksella voi olla merkitystä lasten keskinäisten suhteiden muodostumisessa (Rasku-Puttonen 2006, 112).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisena aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus näyttäytyy päiväkodissa. Vuorovaikutuksen määrittelen Kauppilaa (2005, 33) mukaillen sekä sanalliseksi että sanattomaksi viestinnäksi, jolla pyritään vaikuttamaan toiseen ihmiseen. Sanaton viestintä sisältää ruumiin kielen, ilmeet ja eleet, kuten hymyn, katseen, osoittamisen ja syliin tulemisen (Korkeamäki 2011, 45). Sanatonta viestintää tarkkailen erityisesti lasten välittämänä: itkeminen, nauraminen, hymyileminen, aikuisen läheisyyteen tuleminen, esineiden ja asioiden osoittaminen sormella sekä pyrkimys saada katseella aikuiseen kontaktia.

Päiväkodissa aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta esiintyy sekä perushoidon tilanteissa että ohjatuissa tuokioissa. Alle kolmivuotias lapsi tarvitsee aikuisen apua moneen toimintaansa. Miten lapsi ilmaisee tarvitsevänsä apua? Tekeekö aloitteen lapsi vai hänen eleitään tulkinnut aikuinen? Miten tähän aloitteeseen vastataan? Holkeri-Rinkisen (2009) mukaan kiinnittämällä huomiota näihin vuorovaikutustilanteisiin, pystytään lisäämään päiväkodin henkilökunnan kasvatustietoutta sekä kehittämään aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatua. Vuorovaikutustilanteita havainnoimalla ja niitä tulkitsemalla aikuinen pystyy edistämään hyvää kasvatusta (Nummenmaa 2001, 32).

Suhonen (2009) ottaa omassa tutkimuksessaan kantaa taaperoikäisten päivähoitoon. Hänen mukaansa ei käydä tarpeeksi keskustelua siitä, millaista varhaiskasvatusta alle kolmivuotiaat päivähoidossa tarvitsevat. Jakkula (2008, 33) näkee lapsen kehityksen olevan vilkasta alle kolmivuotiaana. Lapsen persoonallisuus alkaa muotoutua, puheenkehitys alkaa ja hän oppii vaikuttamaan muihin sekä ympäristöönsä. Vuorovaikutus nähdään yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi lapsen kehityksen kannalta.

Tutkimustehtävänä on tutkia aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta alle kolmivuotiaiden lasten päiväkotiryhmässä ja pienryhmässä. Aikuisilla tarkoitan tässä tutkimuksessa päiväkodissa kasvatustehtävissä työskenteleviä henkilöitä eli lastentarhanopettajaa ja lastenhoitajia. Lisäksi olen kiinnostunut, miten tämä vuorovaikutus eroaa päiväkotiryhmässä ja pienryhmässä. Päiväkotiryhmällä tarkoitan päivähoitoasetusten (806/92; 804/92) mukaista lapsiryhmää. Niiden mukaan päiväkodissa tulee enintään neljää kokopäivähoidossa olevaa alle kolmevuotiaasta lasta kohden hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon

ammattillisen henkilöstön kelpoisuus. Päiväkotiryhmätilanne on silloin, kun ryhmässä on lapsia 7-12. Pienryhmällä tarkoitan päiväkotiryhmän jakamista lapsimääräisesti pienempiin ryhmiin ja näissä ryhmissä tapahtuvaa toimintaa. Pienryhmässä lapsia on enintään kuusi. Tarkastelen sekä vuorovaikutustilanteita, joissa aikuinen ottaa kontaktia lapseen että lapsen ottamia kontakteja aikuisiin. Olen kiinnostunut siitä, millaisia aloitteita aikuinen ja lapsi tekevät toisilleen ja miten vuorovaikutus siitä jatkuu.

Tutkimuksissa on todettu (Holkeri-Rinkinen 2009; Suhonen 2009) että pienempi lapsiryhmä mahdollistaa aikuisen ja lasten välisen keskusteleavan vuorovaikutuksen ja aikuisen rooli on merkittävä tämän vuorovaikutuksen mahdollistajana. Omassa tutkimuksessani tarkastelen, miten aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet eroavat toisistaan pienryhmässä ja päiväkotiryhmässä.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet ovat päiväkotiryhmässä?
2. Millaisia aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet ovat pienryhmässä?
3. Miten aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus eroaa pienryhmässä verrattuna päiväkotiryhmään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni aineiston keräsin tamperelaisessa alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. Ryhmässä on 12 lasta, yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Ryhmä ja sen lapset olivat minulle osittain ennestään tuttuja aiemmista yhteyksistä. Kävin vierailulla ryhmässä muutamana aamupäivänä ennen tutkimuksen aloitusta. Tutustumiskerroilla huomasin, että lapset eivät minua arastelleet. He ottivat minut mukaan leikkeihin ja sain auttaa heitä muun muassa ulkovaatteiden pukemisessa. Ryhmässä on useita lapsia, jotka eivät vielä puhu tai puhuvat epäselvästi. Pienten päiväkotiryhmässä lapset, jopa samanikäiset, voivat olla kehitykseltään hyvin eritasoisia (Jakkula 2008, 42). Valitsin tutkimukseeni neljä lasta, jotka olivat havaintojeni mukaan kielenkehityksessä eri vaiheissa. Näytteessä on hyvä olla erilaisia lapsia, jotta se olisi edustuksellinen (Eskola & Suoranta 1998, 61).

Havainnointikerrat sijoittuvat alkuvuoteen 2013. Pienryhmän tilanteissa lapsia oli paikalla 4-5 ja aikuisia yksi. Koko ryhmän tilanteissa lapsia oli paikalla 7-12 ja aikuisia yksi tai kaksi. Kuvasin yhteensä viitenä aamupäivänä reilun tunnin kerrallaan. Pientyhmätilanteita kuvasin yhteensä 2 ½ tuntia ja koko ryhmän tilanteita 3 ½ tuntia. Keräsin aineiston aamupäivisin, koska tällöin lapsia on eniten paikalla ja pienryhmätoimintaa on mahdollista toteuttaa, sillä kaikki aikuiset ovat työvuorojensa puitteissa paikalla. Ruokailutilanteet olivat aina kokoryhmätilanteita, joissa oli kaksi aikuista paikalla, lisäksi oli vapaan leikin ja ulkovaatteiden pukemis- ja riisumistilanteita. Kuvaamani pienryhmätoiminta ajoittui vapaan leikin, liikuntahetken ja ulkovaatteiden pukemis- ja riisumistilanteisiin.

Vygotsky (1976, 542, 553) huomauttaa, että leikkiessään lapsi on näennäisesti vapaa, sillä leikkiin kuuluvat säännöt ja teot mukailevat esineiden tarkoitusta. Rutanen (2009, 211) määrittelee vapaata leikkiä monin tavoin. Vapaassa leikissä lapset ja leikki ovat vapautettuja aikuisten säännöistä ja ehdotuksista ellei heidän täydy turvallisuussyistä siihen puuttua (Rutanen 2009, 212). Aikuinen kuitenkin rajoittaa vapautta päivärytmin myötä, jolloin hän voi keskeyttää leikin tai siirtää leikkiaikaa toisen toiminnan takia. Helenius ja Korhonen (2011, 69) määrittelevät vapaan leikin tilanteeksi, jossa lapset pääsevät itse suunnittelemaan ja toteuttamaan tavoitteensa, päättävät kenen kanssa leikkivät ja kuinka kauan.

Tässä tutkimuksessa vapaan leikin tilanteet olivat sellaisia, joissa lapsi sai itse päättää leikkinsä eikä aikuinen aktiivisesti sitä ohjannut. Aikuinen kuitenkin osallistui leikkiin silloin, kun lapset ikänsä ja leikkitaitojensa puolesta sitä tarvitsivat (ks. Rutanen 2009, 208–209). Kuvauspäivinä lapset sekä aikuiset leikkivät ja toimivat kuten muinakin päivinä. Tervehdin heitä aina, kun tulin ryhmään ja kerroin aloittavani kuvauksen. Muutama lapsi oli erityisen kiinnostunut kamerasta (vrt. Walsh, Bakir, Lee, Chung & Chung 2007, 53). Aina kun aloitin kuvauksen ja joskus jopa leikin aikana, he kävivät katsomassa kameraa ja sen läpi huoneessa olevia tapahtumia. Kun olin tutustumiskäynneillä tempautunut lasten leikkeihin mukaan, he olivat hieman hämmästyneitä kuvauskerroilla, kun en ollutkaan heidän kanssaan (vrt. Kalliala 2008, 69). Pian he oppivat, että olin vain kuvaamassa, eikä minua kannattanut leikkeihin pyytää.

Aikuisia haastattelin ryhmähaastattelulla havainnointikertojen jälkeen helmikuussa ja se kesti 30 minuuttia. Ryhmän aikuiset olivat parhaat asiantuntijat kertomaan ryhmänsä vuorovaikutuksesta ja pienryhmätoiminnasta. Onkin tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietäisivät ilmiöstä paljon ja heillä olisi siitä kokemusta. Tutkimushenkilöiden valinta ei siis ole sattumanvaraista vaan tarkoituksellista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.)

Olin antanut aikuisille kysymykset (liite 1) etukäteen, joten he olivat pystyneet yhdessä miettimään vastauksia. En esittänyt kysymyksiä jokaiselle erikseen, vaan vastaamisen aloitti kuka heistä milloinkin ja toiset täydensivät tarvittaessa. Aikuiset myös nyökkäsivät toistensa vastauksille tai sanoivat ”joo”, ”mm” hyväksyen näin toistensa vastaukset asiasta.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Kuudennen luvun alaluvuissa kerron tutkimukseni luonteesta sekä valitsemistani tutkimusmenetelmistä. Lisäksi kerron, miten analysoin aineistoni.

6.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa on sovellettu osin etnografista tutkimusotetta. Tapaustutkimus ei ole metodi, vaan tutkimustapa, joka voi sisältää erilaisia menetelmiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.) Robert K. Yin mukaan tapaustutkimus yleistää analyyttisesti eli tutkimus voi kyseenalaistaa tai vahvistaa aiempia tuloksia (Laine ym. 2007, 29). Keräsin mahdollisimman monipuolisen aineiston ja kuvasin tutkimuksen kohteen yksityiskohtaisesti lisäten näin ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta (ks. Laine ym. 2007, 10). Keräsin aineiston havainnoimalla lapsia ja aikuisia sekä haastattelemalla aikuisia. Tapaustutkija kerääkin aineistonsa yleensä useasta eri lähteestä ja eri tavoilla (Laine ym. 2007, 24; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190).

Tapauksena tutkimuksessa on yksi päiväkotiryhmä, jonka neljän lapsen ja kolmen aikuisen välistä vuorovaikutusta tarkastelen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) pitävätkin todellisen elämän kuvaamista laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Tapaustutkimuksessa voidaan ottaa tutkimuskohteeksi yksittäinen ryhmä, jota tutkitaan suhteessa sen ympäristöön (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135). Tutkimuksessani on tarkoitus tuottaa yksityiskohtaista tietoa, mikä on tapaustutkimukselle tyypillistä (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Valitsin kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti ja käsittelen tapaukset ainutlaatuisina (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Etnografiassa tutkija elää tutkittavien yhteisössä jonkin aikaa oppien yhteisön kulttuurin ja toimintatavat sisältäpäin (Eskola & Suoranta 1998, 106). Etnografiassa aineistoa voi hankkia muun muassa ei-osallistavan havainnoinnin ja haastattelun kautta. Tarkastelin kokonaisvaltaisesti pientä tapausten joukkoa tavoitellen tutkittavien oman näkökulman esiin tuomista, mikä on tyypillistä etnografiassa (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 182, 185.) Etnografia näkyy tutkimuksessa myös siten, että tiedonhankinta tapahtui tutkittavien luonnollisissa ympäristöissä havainnoiden (ks. Eskola & Suoranta 1998, 104). Lisäksi tutustuin ryhmään ennen tutkimuksen aloitusta ja pyrin

ymmärtämään heidän toimintaansa. Tutustumisaikani oli huomattavan lyhyt (3 päivää) verrattuna tyypilliseen etnografisesti toteutettuun tutkimukseen, jolloin tutkija tutustuu kohteeseensa paljon pidempään.

Tämä tutkimus on myös lapsitutkimus. Lapsitutkimus tarkoittaa tutkimusta, jossa tutkitaan lapsia. Tietoa lapsista voidaan kerätä lapsilta itseltään tai aikuisilta. Lapsista voidaan kerätä tietoa esimerkiksi videoimalla tai havainnoimalla. (Karlsson 2012, 19.) Valitsin tutkimukseni kohteeksi pienet lapset, koska tutkimalla heitä, saan lisätietoa lapsista sekä ymmärrystä heidän kehityksestään (Lewis 2004, 1; Frasier 2004, 26). Alle kolmivuotiaista ja heidän tarpeistaan päivähoidon kontekstissa ei ole tehty niin paljon tutkimuksia kuin muusta ikäluokasta (ks. Suhonen 2009). Tutkimukseni tuo lisätietoa päivähoidon henkilökunnalle aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta sekä pienryhmätoiminnan tärkeydestä.

Alle viisivuotiaiden lasten kehitys on nopeaa ja asettaa haasteita tutkijoille. Aiemmin lapsia on tutkittu laboratorioissa ja lapset on nähty avuttomina. Nykyään lapsitutkimukset on tehtävä lasten luonnollisissa ympäristöissä. (Langston, Abbott, Lewis & Kellett 2004, 148, 158.)

Tutkijoilla ei välttämättä ole tietoa lapsista ja heidän on vaikea ymmärtää lasten kykyjä. (Langston ym. 2004, 147.) Monet tekijät vaikuttavat siihen, miten lapsia ja lapsuutta tarkastellaan, kuten politiikka, media ja kulttuuri. (Lewis 2004, 4). Oma lapsinäkemys vaikuttaa aina tutkimukseen (Langston ym. 2004, 155). Näen lapset aktiivisina toimijoina, jotka pystyvät vaikuttamaan omaan ympäristöönsä (ks. Lehtinen 2009, 90). Myös kokemus lastentarhanopettajana olemisesta auttaa minua ymmärtämään lapsia sekä tutkittavien aikuisten näkökulmia.

6.2 Havainnointi

Valitsin havainnoinnin tutkimusmenetelmäksi, koska se on hyvä keino kerätä aineistoa vuorovaikutuksesta (ks. Niiranen 1999, 253; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Havainnoinnissa tulee huomioida mitä havainnoi, kuinka kauan ja paljonko aineistoa tarvitsee (Niiranen 1999, 242). Tein havainnot kuvaamastani videomateriaalista. Kuvasin tilanteita osallistumatta tutkittavien toimintaan. He kuitenkin tiesivät olevansa tutkimuskohteena. Pysin olemaan mahdollisimman

näkymätön, jotta en häiritsisi aikuisten ja lasten toimintaa. Tutustumiskertojen myötä lapset olivat myös tottuneet läsnäolooni. (Ks. Grönfors 2010, 160.)

Kuvasin päiväkodissa viitenä päivänä yhteensä kuusi tuntia. Tämä aika sijoittui vapaan leikin, ulos menoon, sisälle tuloon ja ruokailun yhteyteen. Videoin aikuisten ja lasten toimintaa päiväkodissa noin tunnin ajan kunakin päivänä. Tämän jälkeen havainnoin aikuisten ja tutkimuslasteni välillä esiintyviä vuorovaikutustilanteita kuvamateriaalin kautta. Valitsin videoinnin, koska pelkällä havainnoinnilla voi menettää yksityiskohtia, sillä lasten kanssa tapahtumat menevät nopeasti ohi, enkä olisi ehtinyt kaikkea kirjoittamaan. Videota pystyin myös katsomaan monta kertaa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 82; Walsh ym. 2007, 45.) Kuvasin vuorovaikutustilanteita hieman sivusta, jotta en häiritsisi lasten leikkejä. Siirsin kameraa sinne suuntaan, missä aikuinen ja tutkimukseeni valitut lapset kulloinkin olivat. (vrt. Rutanen 2012, 90).

Havainnoinnissa kiinnitin huomiota lasten ja aikuisten toisilleen tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin. Tarkastelin, vastattiinko näihin aloitteisiin ja jatkuiko vuorovaikutus tämän jälkeen ja jos jatkui, niin miten. Löysin aikuisten ja lasten tekemiä vuorovaikutukseen pyrkiviä sekä sanallisia että sanattomia aloitteita yhteensä 349.

Niiranen (1999, 244) esittelee Pellegrinin teoksen pohjalta erilaisia havainnointimalleja. Tässä tutkimuksessa käytin henkilötantaa ja jatkuvaa havainnointia. Kirjoitin muistiin kaiken havainnoitavan lapsen käyttäytymisestä, kun hän oli vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Kun havainnoin lapsia tutuissa ja heille mieluissa tilanteissa, he pystyvät näyttämään taitonsa ja kykynsä (ks. Niiranen 1999, 253).

6.3 Haastattelu

Haastattelun avulla saadaan selville, mitä joku ajattelee jostakin asiasta. Kun haluamme tietää jonkun ajatukset, on järkevää kysyä sitä häneltä itseltään. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72.) Haastattelin päiväkotiryhmän aikuisia ryhmähaastattelulla, koska halusin saada heidän näkökulmansa ryhmänsä vuorovaikutuksesta esiin. Haastattelun teemat (liite 1) käsittelivät ryhmän pienryhmätoimintaa sekä sitä, mitkä tekijät tässä ryhmässä tukivat ja mitkä heikensivät aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta. Kerroin haastateltaville totuudenmukaisesti haastattelun

tarkoituksesta sekä varjelin heidän anonymiteettiään (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Haastateltavien nimet tai työpaikka eivät tule tutkimuksessa ilmi.

Ryhmähaastattelussa sain samanaikaisesti tietoja kaikilta ryhmän aikuisilta. He myös auttoivat toisiaan muistamaan asioita. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 95; Hirsjärvi ym. 2009, 210–211; Sulkunen 1990, 264–265.) Sulkusen (1990) esittelemistä ryhmähaastattelun lähestymistavoista omani on lähellä faktuaalista informaatiota. Ryhmän jäseniä yhdistää yhteinen lapsiryhmä. Ryhmän jäsenet muodostavat työssäänkin ryhmän, joten heidän oli helppo keskustella keskenään (ks. Valtonen 2005, 229; Sulkunen 1990, 273). Ryhmäkeskustelulla pyrin selvittämään osallistujien mielipiteitä ja asenteita keskustelun teemoista (ks. Valtonen 2005, 226).

Annoin ryhmän aikuisille haastattelukysymykset (liite 1) etukäteen, jotta he voivat niihin tutustua ja keskustella omista näkemyksistään yhdessä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Eskolan ja Suorannan (1998, 91) mukaan haastattelupaikka tulisi olla haastateltaville mahdollisimman mukava. Aikuisia haastattelin päiväkodin tiloissa heille parhaimmin sopivana ajankohtana.

Käytin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat valmiiksi muotoiltuja, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole annettu, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Eskola ja Suoranta (1998, 99) suosittelevat ryhmähaastattelujen videointia puheongelmien ratkaisemiseksi. Kysyin luvan videoimiseen (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 39) ja kuvasin haastattelun. Haastattelu kesti 30 minuuttia.

6.4 Aineiston analyysi

Litteroin videomateriaalia sitä mukaan, kun sain aineistoa kerättyä. Näin myös pystyin varmistamaan, että saan tarpeeksi aineistoa. Litteroin puheen sana sanalta jättäen änkytykset ja turhat toistot pois, kuten *niinku*, *ööö*, *tota*, koska en tarvitse tämän tyylistä tietoa analyysissäni (ks. Alasuutari 1999, 85; Eskola & Vastamäki 2010, 42). Litteroinnista on esimerkki liitteenä (liite 2).

Otin mukaan vain aikuisten neljälle tutkimuslapselle osoitetut vuorovaikutusaloitteet. Aikuiset siis olivat vuorovaikutuksessa muidenkin lasten kanssa. Myös yleisiä ohjeita, jos niissä ei mainittu nimeltä tutkimuslapsiani, en tässä huomioinut. Samoin jätin pois lasten keskinäisen

kommunikoinnin ja aikuisten puheen, kun he sanallistivat tekemisiään, jos niitä ei ollut suunnattu kenellekään. Aikuisen puhe, vaikka sillä ei pyritäisi vuorovaikutukseen, ei suinkaan ole merkityksetöntä. Tämä puhe on erittäin tärkeää lapsen kielen oppimisen kannalta. Kalliala (2012, 67) nimeääkin kielen oppimisen tukemisen yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi varhaiskasvatuksessa.

Ei-kielellisistä ilmauksista videoinnissa esiintyi sormella osoittamista, hymyjä, katseita ja syliin tulemistä. Nämä pystyin myös helposti tunnistamaan videolta (vrt. Rutanen 2012, 89). Katseen määrittäminen tutkimuksessani tarkoittavan sitä, kun lapsi katsoo aikuista niin intensiivisesti, että hän selvästi haluaisi saada aikuiseen yhteyden. Koska olin luvannut pitää tutkittavien lasten ja aikuisten henkilöllisyyden salassa, en voi esitellä heitä omilla nimillään (ks. Eskola & Suoranta 1998, 57). Lapsille keksin nimet (Armi, Soili, Taavi, Vertti), jotta lukeminen olisi jouhevampaa. Aikuiset erottelen toisistaan vain numeroilla (aikuinen1, aikuinen2, aikuinen3).

Suoritin aineiston analyysin Tuomen ja Sarajärven (2009, 110–111) esittämällä aineistolähtöisellä analyysimallilla. Vaikka puhtaasti aineistolähtöistä tutkimusta onkin vaikea toteuttaa (Eskola & Suoranta 1998, 153; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96), analyysiäni ei ohjannut teoria. Aloitteiden luokittelut olen muodostanut itse. Aineiston analyysillä halusin luoda aineistooni selkeyttä, tiivistää sitä ja luoda uutta tietoa tutkittavasta asiasta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 138).

Analyysiyksikkönä tässä tutkimuksessa ovat vuorovaikutusaloitteet (ks. Mäkelä 1990, 281; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Etsin litteroidusta tekstistä aikuisten ja lasten vuorovaikutusaloitteita. Koodasin aloitteet juoksevin numeroin, väreillä sekä kirjaimella K tai P erottaen aikuisten (siniset) tekemät aloitteet lasten (punaiset) aloitteista sekä koko ryhmän (K) tilanteissa tehdyt aloitteet pienryhmän (P) tilanteista (ks. Sulkunen 1990, 281). Keräsin aloitteiden alkuperäisilmaukset taulukkoon ja redusoin ne eli tein niistä pelkistetyt ilmaukset. Pelkistämisessä karsin havaintojen määrää ja yhdistin raakahavainnot yhdeksi havainnoksi (ks. Alasuutari 1999, 40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Sitten klusteroin eli ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset ensin alaluokkiin ja sitten yläluokkiin (taulukko 1). Luokittelin pelkistetyt havainnot kategorioihin samankaltaisuuden mukaan (ks. Mäkelä 1990, 54; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

TAULUKKO 1. Ote sisällönanalyysistä.

AIKUISEN ALOITE	PELKISTÄMINEN	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Älä suuhun, Armi, pistä leluja.	Älä	Kieltäminen	Kielto
Tule, Vertti, ajelemaan junalla tänne lattialle.	Tule tänne	Paikkaan ohjaus	Ohjaus
Vieläkö Taavi rakentelee palikoilla?	Rakennatko	Kysyminen	Kysymys
Löydäksä oikeet eläimet sinne?	Löydätkö	Tarkentava kysymys	Kysymys
Taavi saa ruveta keräämään niitä palikoita.	Kerää palikat	Ohjaus siivoamiseen	Ohjaus
Tässä on herneitä ja sitten voi olla vähän sipuliakin.	Ruuasta kertominen	Opetus	Toteamus
Ei huidota mailalla.	Ei saa	Kieltäminen	Kielto
Pistä, Soili, sukkahousut jalkaan.	Laita vaatteet päälle	Pukemaan ohjaaminen	Ohjaus
LAPSEN ALOITE	PELKISTÄMINEN	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Armi osoittaa ovelle tullutta lasta.	Osoittaa sormella	Tunnistaminen	Osoitus
Oltiin mummolla.	Vierailusta kertominen	Oman asian ilmaus	Toteamus
Lisää junia.	Haluaa junan	Halun ilmaus	Pyyntö
Minäkin haluan mennä.	Haluaa mennä	Halun ilmaus	Pyyntö
Mulla on villasukat jalassa.	Sukat jalassa	Oman asian ilmaus	Toteamus
Miksi ei oo susikirjaa?	Miksi	Kysyminen	Kysymys
Taavi näyttää housujaan, jotka ovat menneet kiemuralle.	Osoittaa housuja	Osoittaminen	Osoitus
Soili kiipeää aikuisen syliin.	Kiipeää syliin	Tulla syliin	Syliin tulo
Piipaa, piipaa.	Ambulanssin ääni	Ääntelyä	Ääntely
Vertti laittaa tossun suuhunsa ja katsoo aikuista.	Katsoo aikuista	Katsominen	Katse

Sisällönanalyysia jatkoin luokittelun jälkeen kvantifioimalla aineistoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 120). Vaikka kyseessä onkin laadullinen tutkimus, halusin selvittää, vuorovaikutusaloitteiden esiintyvyyden. Esiintyvyyden laskeminen tuo lisätietoa aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. En kuitenkaan tutki tilastollista merkitsevyyttä, kuten kvantitatiivisessa analyysimenetelmässä on tapana. Laadullisesti tärkeimmät kysymykset ovat vuorovaikutuksen keston ja vuorovaikutusaloitteiden huomaamisessa.

Laskin montako kertaa luokitellut aloitteet esiintyivät aineistossa erottaen aikuisten ja lasten vuorovaikutusaloitteet toisistaan samoin koko ryhmässä ja pienryhmässä tapahtuvat aloitteet toisistaan. Tein tästä uuden taulukon (taulukko 2). Tähän taulukkoon merkitsin myös kunkin aloiteluokan perään, reagoitiinko aloitteeseen vai ei. Lisäsin taulukkoon vielä kohdan, jossa näkyy kuinka moni aloite johti pidempään vuorovaikutukseen kuin vain yhteen reagointiin. Vuorovaikutusaloitteiden määrät muutin prosenteiksi ja ne näkyvät tutkimustulokset osion kuvioissa (kuviot 1–4).

TAULUKKO 2. Kvantifioiminen

PIENRYHMÄSSÄ AIKUISEN ALOITTEET	MÄ ÄRÄ	LAPSI EI REAGOI	LAPSI REAGOI, MUTTA VUOROVAIKUTUS EI JATKU	LAPSI REAGOI JA VUOROVAIKUTUS JATKUU
Kysymys	28	0	7	21
Ohjaus	34	2	10	22
Kielto	4	0	0	4
Toteamus	9	0	6	3
YHTEENSÄ	75	2	23	50
KOKO RYHMÄSSÄ LAPSEN ALOITTEET	MÄ ÄRÄ	AIKUINEN EI REAGOI	AIKUINEN REAGOI, MUTTA VUOROVAIKUTUS EI JATKU	AIKUINEN REAGOI JA VUOROVAIKUTUS JATKUU
Pyyntö	9	0	1	8
Toteamus	27	0	2	25
Lelun tuominen	10	0	0	10
Osoitus	11	2	1	8
Kysymys	3	0	2	1
YHTEENSÄ	60	2	6	52
KOKO RYHMÄSSÄ AIKUISEN ALOITTEET	MÄ ÄRÄ	LAPSI EI REAGOI	LAPSI REAGOI, MUTTA VUOROVAIKUTUS EI JATKU	LAPSI REAGOI JA VUOROVAIKUTUS JATKUU
Kielto	5	0	3	2
Ohjaus	49	7	34	8
Toteamus	10	0	1	9
Kysymys	36	1	19	16
YHTEENSÄ	100	8	57	35
KOKO RYHMÄSSÄ LAPSEN ALOITTEET	MÄ ÄRÄ	AIKUINEN EI REAGOI	AIKUINEN REAGOI, MUTTA VUOROVAIKUTUS EI JATKU	AIKUINEN REAGOI JA VUOROVAIKUTUS JATKUU
Toteamus	33	3	11	19
Pyyntö	18	3	8	7
Kysymys	12	1	7	4
Katse	8	7	1	0
Syliin tulo	3	0	3	0
Osoitus	27	6	1	20
Lelun tuominen	6	0	1	5
Ääntely	7	2	1	4
YHTEENSÄ	114	22	33	59

7 TUTKIMUSTULOKSET

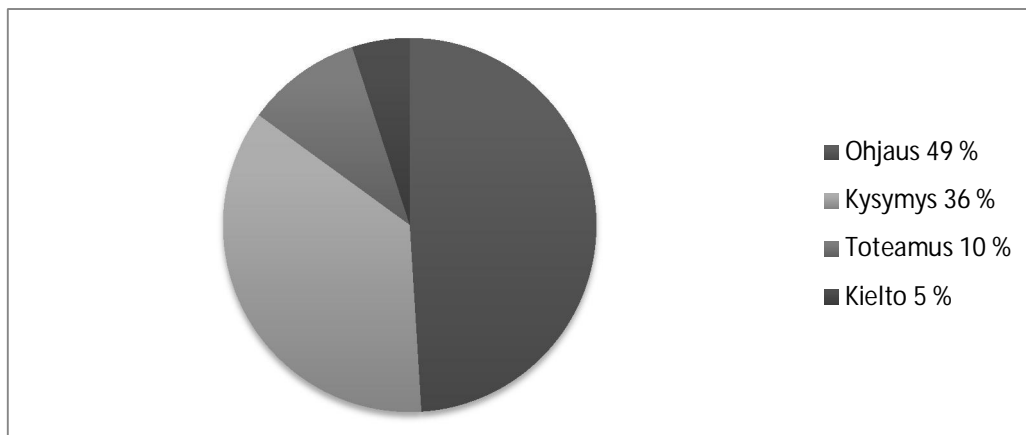
Tutkimustulokseni perustuvat aikuisten ja lasten vuorovaikutuksen havainnointiin sekä aikuisten haastatteluun. Tutkimustuloksissa tarkastelen aikuisten ja lasten toisilleen tekemiä vuorovaikutusaloitteita. Tarkastelen ensin päiväkotiryhmässä tapahtuneita vuorovaikutusaloitteita ja sitten pienryhmässä tapahtuneita vuorovaikutusaloitteita.

7.1 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus päiväkotiryhmässä

Päiväkotiryhmän tilanteita kuvasin yhteensä 3 tuntia 30 minuuttia. Ryhmän kolmen aikuisen ja neljän lapsen välisiä vuorovaikutusaloitteita oli päiväkotiryhmässä yhteensä 214, joista 86 % johti vuorovaikutukseen. Näistä 44 % johti pitempään vuorovaikutukseen kuin vain yhteen reagoitiin.

7.1.1 Aikuisten vuorovaikutusaloitteet

Aikuisten vuorovaikutusaloitteita oli 100, joista 49 % koski ohjausta ja 36 % kysymyksiä. Näiden lisäksi aikuisen aloitteisiin kuului toteamuksia (10 %) ja kieltoja (5 %).



KUVIO 1. Aikuisten erilaiset vuorovaikutusaloitteet prosentteina päiväkotiryhmässä.

Kieltoihin luokittelin kaikki sellaiset aloitteet, jotka alkoivat tai joiden ensimmäisessä lauseessa oli kieltosana. Tästä on ohessa esimerkki.

Aikuinen1: "Älä suuhun, Armi, pistä leluja. Ei suuhun laiteta leluja." Armi ottaa lelun pois suusta.

Kieltojen vähäinen määrä selittyy sillä, että aikuiset käyttivät kiellon sijaan ohjausta tai kysymystä. Juoksemista ei kielletty, vaan ohjattiin kävelemään tai kysyivät, saako sisällä juosta.

Aikuisten aloitteet johtivat lähes aina (92 %) vuorovaikutukseen, tosin suurin osa niistä (57 %) ei jatkunut vuorovaikutuksena lapsen yhtä reagointia pitemmälle. Kalliala (2012, 54) totesi tutkimuksessaan aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen olevan useimmin käskemistä. Tässä tutkimuksessa tämä ei näkynyt. Aikuiset ohjasivat lapsia tekemään asioita. Ohjaavista aloitteista 86 % johti vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja 16 % jatkui lapsen yhden reagoinnin jälkeen. Aikuiset kertoivat haastattelussa ohjaavansa lapsia paljon.

"sä puhumalla ohjaat koko ajan. Sä ohjaat syömistä, sä ohjaat leikkiä, sä ohjaat pukemista. Sä puhut niinku Runeberg koko päivän."

Aikuiset kertoivat, että pienten ryhmässä ohjaus korostuu, koska nuorimmat tarvitsevat kaikkeen toimintaansa aikuisen tukea ja ohjausta. Seuraava esimerkki on ruokailuhetkestä, jossa aikuinen ohjaa Taavia syömään ruokansa.

Aikuinen2: "Taavi, ota sieltä vähän salaattiakin ((Taavi katsoo aikuista2)). Kurkkua ja paprikaa. Ihanan salaatin meille tehnyt keittäjä." Taavi ei syö.

Aikuinen aloittaa vuorovaikutuksen ohjauksella. Kun Taavi ei heti ala syödä salaattia, vaan vain katsoo aikuista, aikuinen lisäksi houkuttelee syömään kertomalla, mitä salaattissa on. Taavi ei tästä huolimatta ala syödä salaattia. Aikuinen ei jatka houkuttelua eikä vuorovaikutusta Taavin kanssa. Aikuinen ei selvitä, miksi Taavi ei halua salaattia syödä (ks. Kalland 2012, 60). Seuraava esimerkki on ruokailuhetken alusta, jolloin lapsen tulevat omille paikoilleen istumaan ruokapöytään.

Aikuinen1: "Saat Taavi tulla tähän, kun ei ole sinun pöydässäsi muita, niin ei tarvi yksin syödä." Taavi menee hänelle osoitetulle paikalle.

Aikuinen ohjaa Taavin istumaan eri ruokailupaikkaan, jotta hänen ei tarvitse syödä yksin omassa pöydässään. Taavi tottelee tätä ohjausta. Seuraava esimerkki on eteistilanne. Armi on tullut ulkoa ja hänen tulisi riisua ensimmäisenä kenkensä.

Aikuinen1: "Armi neitokainen, istuu alas ja alkaa avalla kenkiä ja ottaa lenksuja pois."

Armi: "Ei osaa ((Armi osoittaa haalarin lenksua))."

Aikuinen1: "Osaat. Istupa alas niin minä neuvon." Armi istahtaa lattialle.

Aikuinen1: "Sitten laitat jalka tänne ja nyt vedät täältä lenksua pois ((aikuinen1 näyttää omilla käsillään))." Armi vetää lenksun pois.

Aikuinen1: "Osasit."

Aikuinen ohjaa lapsen riisumaan kenkensä. Armi vastaa tähän, ettei hän osaa ottaa haalarin kenkälenkkiä pois kengän alta. Aikuinen rohkaisee Armia ja neuvoa häntä. Lapsi oppii omatoimiseksi aikuisen mallintamisen ja sanallisen ohjauksen avulla (Tiusanen 2008, 79).

Aikuiset ohjeistivat monia lapsia samaan aikaan. Tässä on samaan aikaan ohjaamisesta kaksi esimerkkiä. Molemmat tapahtuivat eteistilanteessa.

Aikuinen1: "Nyt voi Vertti, Armi ja Soili lähtee eteiseen."

Aikuinen3: "Nyt hei naiset ((katsoo Armia ja Soilia)), teille tulee kuulkaa kuuma, kun te remuatte siinä."

Kun paikalla on paljon lapsia, aikuiset antavat ohjeita kaikille samanaikaisesti. Tämä on Rusasen (2011, 237) mukaan tyypillistä. Aikuiset ottivat tämän esille myös haastattelussa.

"vuorovaikutus niinku yksilöihin kohdistuvaa mutta tietysti myös ryhmään kohdistuvaa vuorovaikutusta."

Kysymys-alkuinen aikuisen vuorovaikutusaloite johti vuorovaikutukseen, mutta suurin osa 53 % ei johtanut lapsen yhtä reagoitua pitemmälle. Tyypillisiä olivatkin kysymys-vastaus-vuorovaikutukset aikuisten ja lasten välillä (ks. Korkeamäki 2011, 45). Aikuiset kertoivat haastattelussa, että isossa ryhmässä vuorovaikutus voi jäädä pelkiksi kysymyksiksi ja vastauksiksi. Seuraavassa on esimerkki kysymys-vastaus-vuorovaikutustilanteesta ruokailuhetkellä.

Aikuinen2 näkee Armin tyhjän lautasen ja kysyy: "Otatko lisää?" Armi nyökkää.

Armi on oppinut nyökkäyksen tarkoittavan myönteistä vastausta (Kauppila 2005, 36.) Myös aikuinen tietää tämän tarkoituksen ja Armi sai lisää ruokaa. Seuraava esimerkki on vapaan leikin tilanteesta.

Aikuinen3: "Mitäs Taavi haluaa?" Taavi menee lähemmäs hyllyä ja osoittaa tavaraa. Aikuinen3 ottaa Taavin haluaman tavarat hyllyltä ja Taavi menee pöydän ääreen istumaan, jonne aikuinen3 tuo nappitaulun.

Aikuinen näkee Taavin seisovan hyllyn vieressä ja arvaa hänen jotain sieltä haluavan. Lapsen tunteminen auttaa tulkitsemaan hänen käyttämiään eleitä (Kauppila 2005, 35). Aikuinen tekee

aloitteen kysymällä Taavin toivetta. Aikuinen tietää pelkän osoittamisen perusteella Taavin haluaman tavarahan, vaikka hyllyssä on useita leluja. Taavi on ennenkin halunnut hyllystä nappitaulun. Kun lapsen sanattomat viestit tulkitaan oikein, hänen halukkuutensa ja valmiutensa ilmaista itseään kasvavat (Silvén 2008, 59).

Aikuisen toteamus-aloite johti aina vuorovaikutukseen ja lähes aina (90 %) vuorovaikutus jatkui lapsen yhtä reagointia pitempään. Seuraavassa on esimerkki aikuisen toteamus-aloitteesta vapaan leikin tilanteessa.

Aikuinen2: "Oho, junarata on mennä rikki." Soili tulee katsomaan junarataa ja osoittaa sitä.

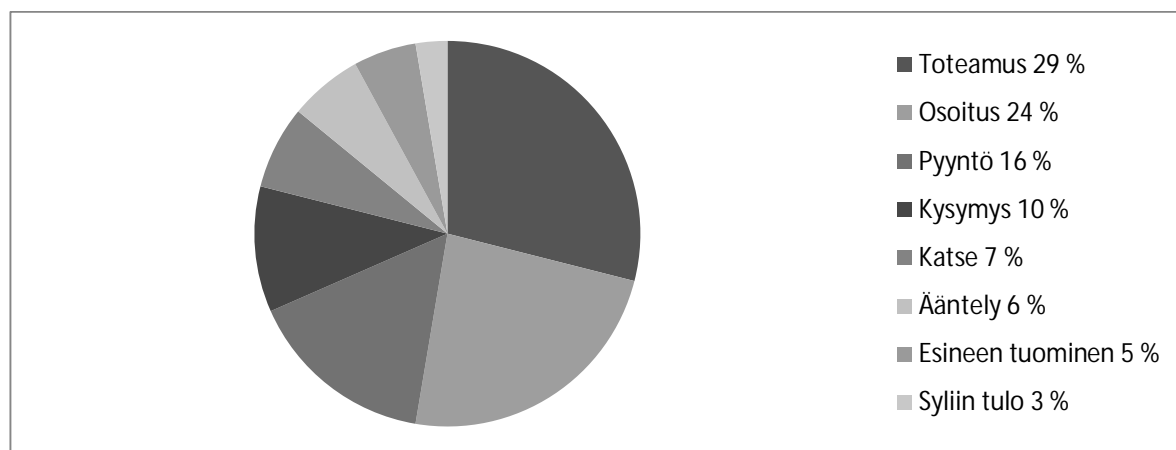
Aikuinen2: "Yhdistetään tää tänne ((aikuinen1 alkaa korjata junarataa))." Soili ottaa myös junaradan palasen ja laittaa sen junarataan kiinni.

Aikuinen2: "Noin, nyt pääsee taas ajamaan." Soili ottaa junan ja laittaa sen junaradalle.

Aikuinen huomasi junaradan olevan rikki ja totesi tämän. Hän sai aloitteellaan Soilin kiinnostumaan junaradasta ja korjaamaan sitä kanssaan. Korjauksen myötä Soili innostui leikkimään junaradalla.

7.1.2 Lasten vuorovaikutusaloitteet

Lasten vuorovaikutusaloitteita oli 114, joista peräti 19 % jäi aikuiselta huomioimatta. Aikuisen tulisi vastata lapsen jokaiseen signaaliin (Keltikangas-Järvinen 2012, 157). Vuorovaikutukseen johtaneista aloitteista 52 % jatkui aikuisen yhden reagoinnin jälkeen. Laakso (2009) on vuorovaikutustutkimuksissaan huomannut, että toisin kuin luullaan, pienet lapset ovat aloitteentekijöitä vuorovaikutustilanteissa.



KUVIO 2. Lasten erilaiset vuorovaikutusaloitteet prosentteina päiväkotiryhmässä.

Tyypillisesti lapsi aloitti vuorovaikutustilanteen toteamuksella (29 %), osoituksella (24 %) ja pyynnöllä (16 %). Näiden lisäksi lapsen aloitteisiin kuului katse (7 %), ääntely (6 %), esineen tuominen aikuiselle (5 %) ja aikuisen syliin tuleminen (3 %). Toteamus johti 91 % vuorovaikutukseen ja suurin osa (58 %) jatkui aikuisen reagoinnin jälkeen. Seuraavassa esimerkki lapsen toteamuksesta, joka tapahtui eteistilanteessa.

Soili: ”Lenksu.”

Aikuinen3: ”Joo, lenksutkin lähtee kaikki vinksin vonksin. Nyt pitää istua rauhallisesti ((aikuinen3 laittaa lenksun takaisin)), muuten tulee todella kuuma.”

Soili totesi ”lenksu” ja aikuinen huomasi haalarin kenkälenkin lähteneen. Aikuinen laittoi kenkälenkin paikoilleen ja ohjasi Soilia istumaan paikallaan. Seuraava esimerkki on vapaan leikin tilanteesta, jossa aikuinen muovailee lapsen kanssa.

Taavi pyörittelee käsissään muovailuvahapalloa.

Taavi: ”Pallo.”

Aikuinen3: ”Pallo. Se on iso pallo. Pieni pallo ((Aikuinen3 näyttää palloja)).”

Taavi: ”Pallo.”

Aikuinen3: ”Iso pallo ((Aikuinen tekee käsillään isoa palloa)) ja pieni pallo ((näyttää pientä palloa)).”

Taavi: ”Pallo.”

Aikuinen3: ”Se on iso pallo.” Katso iso pallo, keskikokoinen pallo ja pieni pallo ((Aikuinen3 koskettaa muovailuvahapalloja)).”

Aikuinen3: ”Tee tuosta vielä pienempi, ihan pikkuinen pallo.” Taavi alkaa pyöritellä.

Pian kielenoppimisen jälkeen lapsi alkaa käyttää sitä muun muassa esineiden ja asioiden nimeämiseen (Heinonen 2001, 30). Taavi pääsee vuorovaikutukseen aikuisen kanssa toteamalla ”pallo”. Aikuinen toistaa tämän ja kertoo toisen palloista olevan iso ja toisen pieni. Aikuinen korostaa isoa palloa tekemällä käsillään ison pallon muodon ilmaan. Aikuinen opettaa Taaville lisäksi keskikokoisen ja pikkuriikkisen pallon käsitteen. Lapsi oppii sanoja vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Aikuinen ohjaa lasta hienovaraisesti ja sanottaen toimintaa. Aikuinen korostaa kielellisiä ilmaisujaan taukojen, lyhyiden toteamusten ja toistojen avulla. (Tolonen 2001, 171–172.)

Lapsen esineiden ja asioiden sormella osoittaminen johti vuorovaikutukseen 78 % ja 74 % aloituksista jatkui aikuisen reagoinnin jälkeen. Lapset käyttivät paljon nonverbaalista kommunikointia (vrt. Rutanen 2012). Seuraava esimerkki on vapaan leikin tilanteesta, jossa aikuinen muovaili lapsen kanssa. Lapsi ei käytä vuorovaikutusaloitteessaan kieltä.

Soili näyttää aikuiselle tekemäänsä muovailua.

Aikuinen3: "Hiireltä puuttuu häntä."

Soili näyttää aikuiselle tekemäänsä muovailua. Aikuinen päättelee muovailun olevan hiiri. Aikuinen toteaa, että hiireltä puuttuu häntä. Aikuinen opettaa Soilille, että hiirillä on hännät. Seuraava esimerkki on myös muovailuhetkestä. Tässäkään lapsi ei käytä kieltä vuorovaikutusaloitteessaan.

Taavi näyttää peukaloaan.

Aikuinen3: "Taas meni kynnen alle muovailuvahaa. (2) peukalo. (2) onkos siinä pipikin? Onko se kipeä?"

Taavi: "Joo."

Aikuinen3: "Voi."

Ne lapsen aloitteet, joihin ei vastattu, olivat enimmäkseen katseita 32 % ja sormella osoittamisia 27 %. Lapsen ei-kielellisiä signaaleita on vaikeampi huomata ja reagoida niihin kuin kielellisiin signaaleihin (Etzion-Carasso & Oppenheim 2000, 362). Myös lapsen toteamus, pyyntö ja ääntely jätettiin useamman kerran huomiotta. Johtuiko tämä siitä, että aikuinen ei kuullut tai nähnyt tätä vuorovaikutusaloitetta vai jättikö tarkoituksella huomioimatta, sitä ei voi varmuudella sanoa. Koko ryhmän tilanteissa oli enemmän melua kuin pienryhmän tilanteissa. Häiritsevä melu vaikeuttaa oppimista ja puheen äänteiden erottamista (Keltikangas-Järvinen 2012, 63). Aikuiset kertoivat kiireen sekä henkilökunnan puutteen heikentävän vuorovaikutusmahdollisuuksia lasten kanssa.

"Mut sit ku tulee se kiire, niin sit on niinku joo joo, ei sitä ehdi huomioimaan eikä havainnoimaan eikä kuuntelemaan etkä keskustele."

"tärkeetä että on tarpeeks henkilökuntaa paikalla, että aina jos joku puuttuu, niin sitten se tilanne muuttuu niinku totaalisesti"

Seuraava esimerkki on eteistilanteesta. Aikuinen ei vastaa lapsen vuorovaikutusaloitteeseen.

Vertti laittaa päällyshousut jalkaan, mutta ei saa niitä ylös asti. Aikuinen2 auttaa toista lasta pukemaan. Vertti kävelee housut nilkoissa aikuisen2 lähelle. Vertti yrittää laittaa housuja ylös.

Vertti: "Aaaauuu. (2) peppu näkyy. (2) peppu näkyy." Aikuinen2 auttaa toista lasta, eikä huomioi Verttiä.

Vertti yrittää laittaa housut jalkaan itse, mutta ei siinä onnistu. Ensin Vertti menee aikuisen lähelle odottaen, että aikuinen huomaisi hänet ja nilkoissa olevat housut. Aikuinen kuitenkin auttaa toista lasta pukemaan, eikä huomioi Verttiä. Vertti päättää todeta, että ”peppu näkyy”, mutta aikuinen ei vielääkään sano hänelle mitään. Vertti jää odottamaan aikuisen viereen ja saa apua sen jälkeen, kun aikuinen on ensin auttanut toiselle lapselle vaatteet päälle. Isossa ryhmässä lapset joutuvat hillitsemään tarvitsevuuttaan, koska aikuisia ei riitä kaikille (Rusanen 2011, 116). Seuraava esimerkki on koko ryhmän yhteisestä lauluhetkestä. Aikuinen ei huomaa lapsen pyyntöä.

Soili: ”Nyt minä haluan hämähäkkilaulun.”

Aikuinen2: ”Hienosti! Ja lopetetaan hiljaisuuteen. Upeeta. Kerätään tänne koppaan.”

Aikuinen ei huomioinut Soilin pyyntöä laulusta, vaan lopetti lauluhetken siihen ja lähti keräämään soittimia pois. Seuraava esimerkki on ruokailuhetkestä, jossa aikuinen ei reagoinut lapsen eikielelliseen aloitteeseen.

Armi nostaa tyhjää lautastaan ja katsoo aikuista1. Aikuinen1 vie leivän toiselle lapselle, eikä huomaa Armin lautasen nostoa.

Armi nostaa ruokailussa lautastaan, joka on tyhjä. Hän luultavasti haluaisi lisää ruokaa. Aikuinen ei kuitenkaan huomaa tätä. Armi sai myöhemmin lisää ruokaa, kun aikuinen alkoi kysellä lisäruuan halujia. Armin lisäruuan toive tuli liian aikaisin.

7.2 Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus pienryhmässä

Ryhmän aikuiset kertoivat pienryhmätoiminnan toteutuvan heillä pääsääntöisesti aamupäivisin ulkoilun aikaan. Tällöin ryhmän 12 lasta jaetaan puoliksi. Riippuen sisällä tehtävästä toiminnasta ryhmät voivat olla keskenään erikokoisetkin. Ryhmien lapset eivät ole aina samoja vaan ryhmäjako päätetään päivän tilanteen sekä lasten tarpeiden mukaan. Leikkiä ohjataan erilaisissa pienryhmissä ja eri leikkiympäristöissä. Myös wc-käynnit ja pukeminen tehdään pienemmissä ryhmissä, joissa aikuinen on aina paikalla. Tällöin pystytään opettelemaan potalla istumista sekä käsienpesua ja kuivaamista.

Pienryhmän tilanteita kuvasin yhteensä 2 tuntia 30 minuuttia. Ryhmän kolmen aikuisen ja neljän lapsen välisiä vuorovaikutusaloitteita oli pienryhmässä yhteensä 135, joista 97 % johti vuorovaikutukseen. Näistä 76 % johti pitempään vuorovaikutukseen kuin vain yhteen reagoitiin. Ryhmän aikuiset olivat saaneet koulutusta pienryhmätoimintaan.

”Se Salomaa-Niemen Sarin oli se meidän lauantain koulutus, jossa sitä pienryhmätoimintaa ja vuorovaikutusta justia.”

Aikuiset näkivät vuorovaikutuksen laadun lisääntyvän heidän ja lasten välillä pienryhmässä. Lisäksi sillä oli myönteisiä vaikutuksia ilmapiiriin ja työssä jakamiseen sekä havainnointiin.

”Lapsen on helpompi ottaa kontaktia muihin lapsiin ja aikuisiin, tulee paremmin kuuluksi ja nähdyksi ja on aikaa keskustella myös lapsen kanssa eikä vaan kysellä tai antaa vastauksia”

”On helpompi havainnoida lasta ja niitten keskinäistä kommunikointia ja vuorovaikutustilanteita, miten ne toimii keskenään ja miten ottaa kontaktia muihin ja millä tavalla. Sitten on yleensä rauhallisempaa ja yksilöllisempää toimintaa. Sitten se lisää huomattavasti työn mielekkyyttä ja jaksamista.”

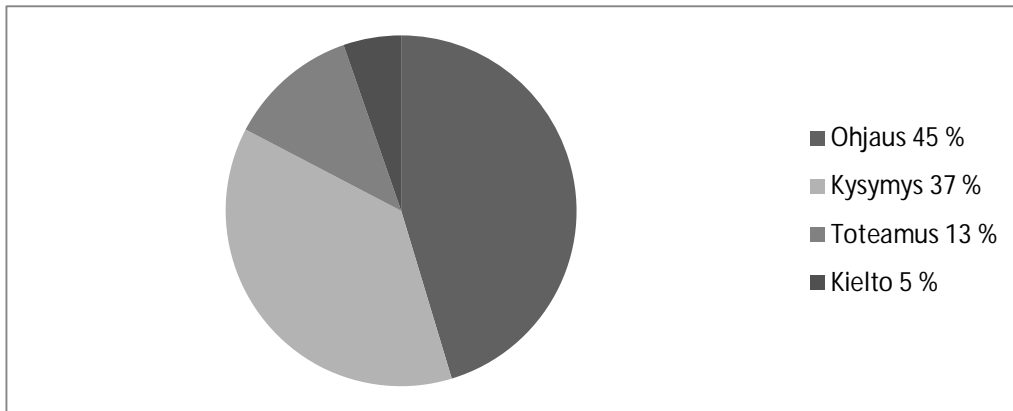
Pienryhmäohjaus mahdollistaa lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisen sekä tavoitteiden toteutumisen. (Brotherus 1990b, 100.) Kalland (2012, 59–60) toteaa, että lapsen kehitystä tukeva vuorovaikutus mahdollistuu parhaiten pienessä ryhmässä. Aikuisen on helppo seurata yksittäisen lapsen leikkiä pienessä ryhmässä ja ohjata sitä tarvittaessa. Lapsiryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin parantaa leikkirauhaa sekä lasten ja aikuisten keskittymistä. (Helenius & Mäntynen 2001, 143–144.)

Aikuiset myös pitivät oman roolinsa tärkeänä ja halusivat olla lasten kanssa läsnä. Kasvatuksen kannalta tärkeää ovat esimerkiksi käsitykset vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen kehitykselle. (Nummenmaa 2006, 27.)

”Vaikka meille jää pieni ryhmä, niin siinä on aina aikuinen mukana. Ei se oo niin, että ku teitä on vaan neljä, niin menkää te ny sinne keskenänne ja nyt mä teenkin tässä vähän kirjallisia, vaan tota annetaan itsemme siihen.”

7.2.1 Aikuisten vuorovaikutusaloitteet

Aikuisten vuorovaikutusaloitteita oli 75, joista 45 % koski ohjausta ja 37 % kysymyksiä. Näiden lisäksi aikuisen aloitteisiin kuului toteamuksia (9 %) ja kieltoja (4 %). Pienryhmässäkään kiellolla alkavia aloitteita ei juuri ollut.



KUVIO 3. Aikuisten erilaiset vuorovaikutusaloitteet prosentteina pienryhmässä.

Ohjaavista aloitteista lähes kaikki (94 %) johti vuorovaikutukseen lapsen kanssa ja 75 % jatkui lapsen reagoinnin jälkeen. Seuraava esimerkki on vapaan leikin tilanteesta, jossa aikuisen aloitteeseen ei vastattu.

Aikuinen1: "Ja Taavi tulee auttamaan minua palikoiden kanssa." Taavi ei katso aikuista1, vaan jatkaa ison duplo-alustan kanssa touhuamista.

Aikuinen ohjaa Taavin keräämään palikoita, mutta Taavi ei tule. Taavilla on mielenkiintoinen tekeminen kesken ja aikuinen huomaa tämän. Aikuinen ei pyydä uudestaan Taavia, vaan toista lasta. Seuraava esimerkki on vapaan leikin tilanteesta, jossa aikuinen ohjaa epäsuorasti lapsen leikkiä.

Aikuinen3: "Tänne voit laittaa ihmiset odottaa junaä ((aikuinen3 antaa juna-aseman Armille))." Armi ottaa aseman ja alkaa laittaa sinne junanvaunuja.

Aikuinen ohjaa leikkiä epäsuorasti antamalla leikkiin lisätavaran (Brotherus 1990b, 96). Aikuinen näkee, että junaleikissä voisi olla juna-asema ja antaa sen kaapista Armille. Vaikka aikuinen ehdottaa juna-asemaan ihmisiä, Armi laittaa sinne junanvaunuja.

Aikuisen on mahdollista opastaa lasta lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke näyttäytyy aikuisen tukiessa lasta oppimistilanteessa. Aikuinen ohjaa lasta siten, että lapsen kehityksessä olevat tiedot ja taidot pääsevät esiin. (Krongvist & Kumpulainen 2011, 75.) Seuraava esimerkki näyttää tilanteen lähikehityksen vyöhykkeestä. Tämä tapahtui vapaan leikin aikana.

Taavi tekee rengaspeliä. Hän ei saa laitettua palikoita oikein.

Aikuinen1: "Pistä Taavi isot alle, niin sitten saat kaikki siihen, isoin alle." Taavi kokeilee kaikkein pienintä rengasta.

Aikuinen1: "Laita isoin alle, pistä iso, ((Taavi ottaa pienen renkaan käteensä)) se on pieni. Pistä isoin alle." Taavi kokeilee toista rengasta.

Aikuinen1: "Se sininen on isoin. Taavi, sininen on isoin." Taavi kokeilee oranssia, mutta ei sovi. Taavi katsoo aikuista1.

Aikuinen1: "Tuo sininen on iso." Aikuinen1 osoittaa sinistä. Taavin katse menee sinisen renkaan luo. Ottaa sen ja katsoo aikuista1.

Aikuinen1: "Mm. Ja sitten keltainen." Taavi laittaa oranssin päälle. Taavi nostaa toisen sinisen ilmaan ja katsoo aikuista1.

Aikuinen1: "Niin, toi keltainen on kans iso." Taavi nostaa violetin ilmaan ja katsoo aikuista1.

Aikuinen1: "Ei ne mahdu enää, kato kun se on täynnä. Ota keltainen." Taavi nostaa keltaisen ilmaan ja katsoo aikuista1.

Aikuinen1: "Joo. Ota ne kaksi pientä pois." Taavi koittaa laittaa keltaisen pienten päälle.

Aikuinen1: "Ota ne kaksi pientä pois." Taavi ottaa pienet pois. Hän kokeilee, saako sinistä alaspäin laitettua ja kun ei saa, ottaa senkin pois. Sininen ei ollutkaan isoin. Alko alusta rakentaa rengaspeliä. Meinasin ensin ottaa violetin renkaan, mutta vaihto sitten keltaiseen.

Aikuinen1: "Mm. Sitten sininen." Loput renkaat Taavi laittaa itse. Rengaspeli on valmis. Taavi hymyilee, katsoo aikuista1 ja sanoo: "Äää."

Aikuinen1: "Noniin, kaikki mahtui!" Taavi aloittaa rengaspelin tekemisen alusta.

Aikuinen huomasi Taavin tekävän rengaspeliä väärin ja auttoi häntä tekemään sen oikein. Taavi varmisteli palikoiden oikean järjestyksen katsomalla aikuista. Taavi hymyili onnellisena onnistuessaan ja halusi tehdä tehtävän myös uudelleen. Aikuinen on tilanteissa läsnä, rohkaisee lasta ja nyökkää juuri oikealla hetkellä ohjaten lapsen toimintaa niin, että lapsi kokee itse onnistuneensa. (Kalland 2012, 59.)

Aikuisen kysymys-alkuiset aloitteet johtivat aina vuorovaikutukseen ja 75 % aloitteista johti pitempään vuorovaikutukseen kuin vain lapsen yhteen reagointiin. Seuraavat esimerkit ovat aikuisen kysymyksiin vastaamisesta. Molemmat tapahtuivat vapaan leikin aikana.

Aikuinen3: "Meinaatko tehdä oikein korkeen tornin?"

Soili: "Joo."

Aikuinen3: "Missäs se ikkuna nyt on? Täällä." Aikuinen3 antaa palikan Vertille. Vertti laittaa sen palikkatorniin ja ottaa toisen palikan.

Vertti: "Tässä ei ooka ikkunaa."

Aikuinen3: "Siinä ei oo ikkunaa, kaikissa ei oo. Joissain palikoissa on, joissain ei."

Aikuinen kysyy ikkuna-palikkaa ja vastaa kysymykseensä itse. Toistot tulevat esiin esimerkiksi aikuisen toistamalla kysymyssanan kysymyslauseen lopussa tai vastaamalla itse kysymykseensä (Tolonen 2001, 172). Aikuinen antaa palikan Vertille ja Vertti saa laittaa sen toisen palikan päälle. Aikuinen myös opettaa, että kaikki palikat eivät ole ikkunapalikoita.

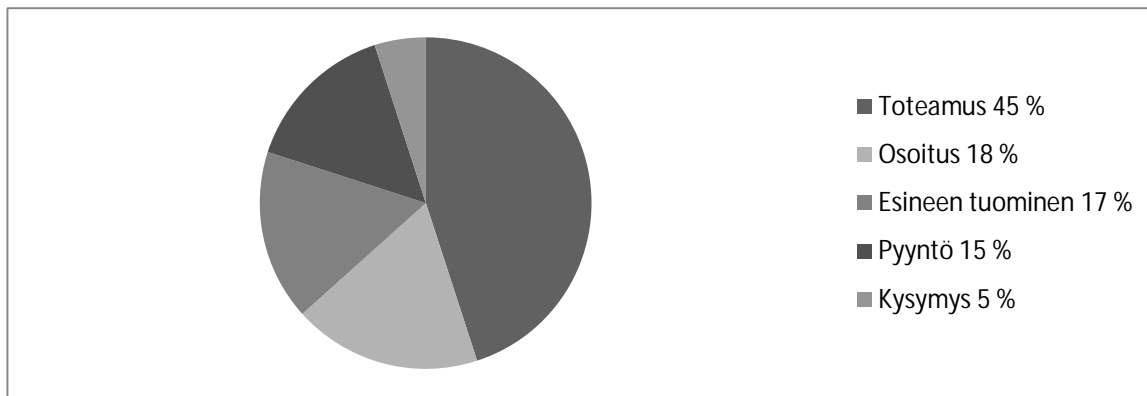
Aikuisen toteamus-aloite johti aina vuorovaikutukseen aina ja 33 % vuorovaikutus jatkui lapsen yhtä reagointia pitempään. Seuraavassa on esimerkki aikuisen toteamus-aloitteesta vapaan leikin tilanteessa.

Aikuinen3: "Taavin juna menee lujaa vauhtia." Taavi katsoo aikuista3 ja hymyilee.

Taavi leikkii junalla ja aikuinen toteaa Taavin junan menevän lujaa. Taavi hymyilee vastaukseksi, hänen leikkinsä on huomattu.

7.2.2 Lasten vuorovaikutusaloitteet

Lasten vuorovaikutusaloitteita oli 60, joista lähes kaikki (97 %) johti vuorovaikutukseen ja 87 % vuorovaikutus jatkui ensimmäisen reagoinnin jälkeen. Tyypillisimmät aloitteet olivat toteamus (45 %), osoitus (18 %) ja esineen tuominen aikuiselle (17 %). Lisäksi lapset aloittivat vuorovaikutustilanteet pyynnöllä (15 %) ja kysymyksellä (5 %). Lapset eivät aloittaneet vuorovaikutusta aikuisten kanssa syliin tulemisella, jota isossa ryhmässä tapahtui muutaman kerran (3 %). Nähdäkseni tämä johtui siitä, että pienryhmässä aikuinen on jo valmiiksi lähellä lasta ja lapsi tuntee olonsa siten turvallisiksi. Lapsen ei tarvitse käydä tankkaamassa turvallisuutta (ks. Keltikangas-Järvinen 2012, 30).



KUVIO 4. Lasten erilaiset vuorovaikutusaloitteet prosentteina pienryhmässä.

Toteamuksista kaikki johtivat vuorovaikutukseen ja 93 % jatkui aikuisen reagoinnin jälkeen. Seuraavassa on esimerkki lapsen toteamuksesta vapaan leikin aikana.

Vertti: "Valmis!" Taavi ja Vertti hymyilevät.

Aikuinen3: "Nyt on hienosti rakennettu, nyt pystyy laittaan vetureita meneen." Vertti ja Taavi hakevat junat, keräävät niihin vaunuja ja alkavat kuljettaa niitä radalla.

Aikuinen kehuu Taavia ja Verttiä junaradan rakentamisesta ja ohjaa heidät leikkimään. Aikuisen rooli on merkittävä lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen tukijana (Krongvist & Kumpulainen 2011, 51). Seuraavassa on esimerkki lapsen toteamus-aloitteesta vapaan leikin aikana, mikä johti pitempään vuorovaikutukseen kuin vain yhteen aikuisen reagointiin.

Soili: "Minä soitan."

Aikuinen3: "Mitä?"

Soili: "Tykkää soittaa."

Aikuinen3: "Alatko soittaa?" Soili nyökkää.

Aikuinen3: "Siihen tarvis aika pitkät palikat, millä voi soittaa." Soili paukuttaa palikoita yhteen.

Aikuinen3: Kyllä niistäkin ääntä lähtee, mut pitkillä ois helpompi soittaa."

Lapsella on kaksi palikkaa käsissä ja hän toteaa alkavansa niillä soittaa. Aikuinen neuvoo, että pitemmillä palikoilla soittaminen olisi helpompaa, mutta ei estä lapsen soittamista.

Osoittamisista 82 % johti vuorovaikutukseen aikuisen kanssa ja 73 % jatkui yhtä reagointia pitempään. Seuraavassa on esimerkki leikkiatilanteesta, jossa lapsen aloitteeseen ei reagoitu.

Toinen lapsi vie Taavin pallon. Taavi osoittaa lasta ja katsoo aikuista1. Aikuinen1 ei huomaa tätä.

Taavin pallo viedään ja hän haluaa sen takaisin. Taavi pyytää aikuiselta apua osoittamalla lasta ja toivoo aikuisen huomaavan tämän. Taavi myös katsoo aikuiseen päin, mutta aikuinen ei huomaa häntä. Seuraavassa on esimerkki lapsen ei-kielellisestä aloitteesta, johon vastattiin. Tilanne tapahtui eteisessä.

Armi osoittaa hanskojaan.

Aikuinen1: "Laitetaas nää tuolla eteisessä vasta, niin sä saat laittaa tuolla eteisessä ne villasukat."

Armi näyttää hanskojaan ja aikuinen ymmärtää, että Armi haluaisi laittaa ne käteen. Aikuinen neuvoo, että hanskat laitetaan vasta villasukkien laitton jälkeen, koska hanskat kädessä sukkia ei pysty laittamaan. Aikuisella on suuri vastuu ymmärtää jo pelkkiä lapsen eleitä oikein (Rusanen 2011, 79). Seuraavassa on esimerkki lapsen ei-kielellisestä aloitteesta, johon vastattiin. Tilanne tapahtui eteisessä.

Taavi osoittaa sormella ulos.

Aikuinen1: "Joo, sinne pääset." Taavi osoittaa edelleen ulos ja katsoo aikuista.

Aikuinen1: "Joo, mä näin sinne tuli... ja lumiukkokin on pystyssä." Taavi menee pukemaan ulkovaatteita.

Katseilla, liikkeillä ja eleillä lapset saavat toisen ihmisen huomion ja kiinnostumaan heistä. (Buckley 2003, 45.) Taaville ei riittänyt aikuisen sanominen, että ulos mennään. Hän ei tarkoittanut sitä. Taavi ilmeisesti halusi kertoa aikuiselle, että joku ryhmän lapsista on tullut pihalle. Kun aikuinen ymmärsi tämän, Taavi pystyi keskittymään pukemiseen. Lapselle on tärkeää saada tulla ymmärretyksi (Buckley 2003, 57). Aikuisen tulee olla tietoinen lapsen kielenkäytöstä, jotta hän pystyy tukemaan kielenkehitystä parhaalla mahdollisella tavalla (Heinonen 2001, 36).

Lapsen aloite vuorovaikutukseen esineen tuomisella aikuiselle johti aina pitempään vuorovaikutukseen kuin vain yhteen aikuisen reagointiin. Seuraavassa on esimerkki paidan tuomisesta aikuiselle eteistilanteessa.

Taavi tuo paitansa aikuisen3 kasvojen eteen. Aikuinen3 ottaa paidan ja laittaa aluspaidan Taavin housujen sisään.

Aikuinen3: "Napa piiloon."

Taavi: "Papa."

Aikuinen3: "Napa ((aikuinen3 koskettaa samalla Taavin napaa))."

Taavi: ”Papa.”

Aikuinen3: ”Papa tulee hakeen ja täällä on napa ((aikuinen koskettaa Taavin napaa)).

Taavi: ”Niin ((Taavi koskettaa omaa napaansa)).”

Taavi tuo aikuiselle paitansa, koska haluaa laittaa sen päälleen ja tarvitsee siihen apua. Aikuinen auttaa paidan laitossa. Aikuinen toteaa, että napa tulee laittaa piiloon. Taavi alkaa toistaa napa-sanaa. Se kuulostaa melkein samalta kuin ”papa”. Aikuinen näyttää, missä Taavin napa on ja kertoo isän tulevan Taavia hakemaan. Lapsen pukeminen ja riisuminen mahdollistaa lapsen yksilöllisen kohtaamisen. Näissä tilanteissa lapsi kommunikoi kielellisesti tai ei-kielellisesti, kuuntelee aikuista sekä oppii sanoja. (Kalliala 2012, 37.)

7.3 Aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tukeminen päiväkodissa

Tutkimani ryhmän aikuiset leikkivät lasten kanssa ja ohjasivat leikkiä. Aikuiset käyttivät kommunikoidessaan lasten kanssa iloista ja ohjaavaa kommunikointitapaa (ks. Korkeamäki 2011, 45). He istuivat lattialla, joten lasten oli helppo tulla heidän luokseen sekä aikuisten olla leikeissä mukana (vrt. Kalliala 2008, 53–54). Leikkimällä lasten kanssa heistä oppii paljon (Pramling-Samuelsson & Johansson 2009, 88). Kaikki aikuiset kohtelivat lapsia samantyyllisesti ja olivat heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Nähdäkseni aikuisten kasvatuskäsitys oli keskenään samanlainen (ks. Karila & Nummenmaa 2006, 35). Myös aikuisten ryhmähaastattelussa ilmeni yhteiset ajatukset.

”Pienten ryhmässä siis se koko päivä on vuorovaikutusta sillä tavalla, että sä puhumalla ohjaat koko ajan. Sä ohjaat syömistä, sä ohjaat leikkiä, sä ohjaat pukemista.”

”Koko päivä ollaan niitten lasten kanssa ja se on sitä vuorovaikutusta koko ajan.”

Aikuiset kertoivat haastattelussa, että koko päiväkotipäivä on vuorovaikutusta. Tämä pitää paikkansa. Kuuden tunnin aikana aikuisilla ja lapsilla oli vuorovaikutukseen pyrkiviä aloitteita yhteensä 349. Tämä tarkoittaa keskimäärin 57 aloitetta tunnissa. Suurin osa (90 %) johti vuorovaikutukseen ja yli puolessa (56 %) vuorovaikutus jatkui ensimmäisen reagoinnin jälkeen. Täytyy muistaa, että tässä on vain neljän lapsen aloitteet. Aikuiset ovat vuorovaikutuksessa heidän lisäksi myös kahdeksan muun lapsen kanssa. Lähes puolet (47 %) aikuisen kaikista aloitteista mukaan lukien sekä koko ryhmän tilanteet että pienryhmätilanteet koskivat ohjausta.

Aikuiset näkivät vuorovaikutuksen heidän ja lasten välillä lisääntyvän pienemmässä lapsiryhmässä.

”Vaikka ois koko ryhmäkin niin on sitä vuorovaikutusta koko päivä, mutta se on vie enemmän semmosta syvempää tai tiiviimpää sillo kun on vähemmän lapsia.”

”Mitä vähemmän lapsia paikalla, niin kyllä se vielä lisääntyy se vuorovaikutus.”

Aikuiset nostivat myös itsensä esille tärkeimpänä vuorovaikutuksen mahdollistajana. Myös Holkeri-Rinkinen (2009) ja Suhonen (2009) totesivat tutkimuksissaan aikuisen aktiivisuuden olevan merkittävä aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen onnistumisessa. Lapsen on helppo aloittaa vuorovaikutus, kun aikuinen on fyysisesti ja henkisesti läsnä, aikuinen ilmaisee, että häntä voi lähestyä (Rusanen 2011, 80).

”Aikuisen kiinnostus ja kuuntelu ja se aito läsnäolo että sä oot ihan oikeesti siinä paikalla.”

”Kyllähän sillä on iso merkitys, et se aikuinen on semmonen seesteinen ja rauhallinen niin lapsen on helpompi tulla niinku luokse.”

Aikuiset myös tiedostivat oman persoonansa vaikuttavan lasten innokkuuteen olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Se, miten aikuinen käyttäytyy ja antaa lapselle mahdollisuuden lähestyä häntä, vaikuttavat vuorovaikutuksen toteutumiseen. Myös luottamussuhteen muodostuminen nähtiin tärkeänä. Lapsen suotuista kehitystä edellyttää aikuisen häneen luomaa turvallista vuorovaikutussuhdetta. Aikuisen tulee olla mukana lapsen leikeissä ja toiminnoissa sekä luoda mielekäs kasvuympäristö. (Jakkula 2008, 34.)

”Kun on tuttu aikuinen kun tavallaan tulee se luottamussuhde että se lapsi uskaltaa yleensä lähestyä tai uskaltaa olla sun kanssa tekemisissä.”

”Toiset on sellasii luontaan työntäviä, että ei niinku halua, että kyllä lapsi osaa taas senkin lukee.”

”Vaikka ei ois tarkoitus viestiä niin kaikilla semmosilla ilmeillä ja eleillä ja kaikilla semmosilla asennoilla ja ylinopeuksilla lapselle ihan toista, et lapsi voi siitäkin syystä vetäytyä siitä tilanteesta.”

Aikuiset ovat huomanneet lasten käyttäytyvän eri lailla koko ryhmässä ja pienryhmässä. Lapset voivat käyttäytyä erilailla erikokoisissa ryhmissä (Keltikangas-Järvinen 2012, 146, 153.)

”Jjotkut lapset on taas semmosia hienovarasia tai huomaavaisia, että he tavallaan vaan vetäytyy. Mutta sitten kun on sitä tilaa niin ne tulee sieltä tavallaan esille, otetaan sitä kontaktia.”

Aikuiset myös huomioivat lapsen kielenoppimisen lisäävän vuorovaikutusta. Kielen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan itseään ja hän tulee ymmärretyksi (Heinonen 2001, 29, 32). Lapsi oppii käyttämään puhetta tärkeimpänä vuorovaikutuksen mahdollistajana ympäristönsä kanssa (Sirenius 2001, 16).

”Ku sillä alko tullen sitä puhetta, niin se on paljon enemmän mun mielestä on ollu yhteydessä niinku aikuisiin ku aiemmin.”

”Ja lapsi tulee ymmärretyks, kun sille tulee se kieli ja se huomaa, et ny toi ymmärsi mua ja se taas sitten ruokkii sitä että lisää.”

Vaikka lapsella ei ole vielä kieltä, aikuiset huomioivat häntä. Kun lapsen sanattomat viestit tulkitaan oikein, hänen halukkuutensa ja valmiutensa ilmaista itseään kasvavat (Silvén 2008, 59).

”Noitten kanssa joilla ei ole vielä sanoja, niin kaikki ilmeet ja eleet ja asennot ja kaikki semmoset viestit, niin niitä käytetään paljon.”

”Vaikka lapsi ei osaa vielä vastata, niin kyllä sille puhuu koko ajan, että haukkaa ny leipää, hörppääs ny maitoo. Ja niele ja tavallaan niinku koko ajan.”

Aiempien aikuisten ja lasten välisten vuorovaikutustutkimusten (Holkeri-Rinkinen 2009, Suhonen 2009) tavoin myös tässä tutkimuksessa aikuisen aktiivisuus nähtiin merkittävänä vuorovaikutustilanteiden rakentumisessa. Pienryhmässä toimiminen tuki aikuisten ja lasten vuorovaikutustilanteiden syntymistä ja niiden pidempää kestoaa.

8 TUKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Eettisyyteen pitää kiinnittää huomiota erityisesti lapsia tutkittaessa. Ruoppila (1999, 26) toteaa, että lasta tutkittaessa tulee ottaa huomioon omat erityiskysymykset tutkimuksen ongelmanasettelussa, tutkimusmetodiikassa ja havaintojen tulkinnassa. Nämä eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Ruoppila (1999, 27) mainitsee, että Morrow'n ja Rickhardsin mukaan erityisesti seuraavat kolme seikkaa ovat tärkeitä huomioida: lasten haavoittuvuus, lasten vähäinen kompetenssi sekä lasten vallan puute. Tutkijan tulee miettiä millaisiin tutkimuksiin lapsi voi osallistua, mistä lapsi voi tietää ja kertoa tutkijalle. Tutkimuksissa ei saa olla mitään ennalta tiedettyjä asioita, jotka saattaisivat olla haitallisia lapsille. (Ruoppila 1999, 28–29.) Lasten terveys ja turvallisuus tulee taata tutkimuksessa (Langston ym. 2004, 151–152). Tässä tutkimuksessa ei ollut vaarana, että videointini tai läsnäoloni vahingoittaisi lasta. Olin tutustunut lapsiin etukäteen ja he saivat touhuta niin kuin tavallisena päiväkotipäivänä.

Ennen tutkimuksen suorittamista huomioin Eskolan ja Suorannan (1998, 52) esiinottamat tutkimuslupaan liittyvät kysymykset. Ensin pyysin ryhmän aikuisilta suullisen luvan tehdä tutkimukseni heidän ryhmässään. Sitten keräsin päiväkotiryhmän lasten vanhemmilta kirjallisen luvan saada havainnoida ja videoida heidän lapsiaan (liite 3). Vanhemmilta lupaa pyytäessäni kerroin tutkimuksesta, sen tavoitteista, merkityksistä ja menettelytavoista (ks. Grönfors 2010, 162; Langston ym. 2004, 152; Ruoppila 1999, 31).

Lupalapussa kerroin, kuka olen ja minkälaista tutkimusta olen tekemässä. Kerroin myös, että kaikki keräämäni aineisto tulee vain minun nähtäväkseni, enkä luovuta niitä kenellekään muulle ja että tutkimukseen osallistuneiden lasten nimet eivät tule missään vaiheessa julki. Kun tietoja hankkiessani lupasin käsitellä niitä luottamuksellisesti, myös tulosten julkaisuvaiheessa pidän tutkittavien henkilöllisyyden salassa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 57). Tutkimukseen osallistuneet lapset, aikuiset ja heidän päiväkotinsa pysyvät nimettöminä. Lupalapussani oli myös valmiina kohta, jolla voi kieltää lapsen osallistuminen, mitä Ruoppila (1999, 32) pitääkin tärkeänä. Koska tutkin lapsia päiväkodissa, tarvitsin luvan tutkimukseen myös päivähoidon hallinnolta (ks. mt. 35). Tämä lupa on liitteenä (liite 4). Lisäksi on tärkeää, että tutkimus ei häiritse tai haittaa päiväkodin päätehtävän toteutumista (mt. 36). En vaatinut aikuisilta tai lapsilta erityisjärjestelyjä tai -toimintaa tutkimusta varten. Aikuisia myös haastattelin heille parhaiten sopivana ajankohtana.

Lapsen mielipide on jätetty aiemmin huomioimatta, eikä heitä ole pidetty tärkeinä tietolähteinä. Canella on ollut lapsen äänen kuulemisen puolestapuhuja ja lapsia alettiinkin enemmän käyttää lapsuutta koskevista tutkimuksista tietolähteinä 1990-luvulla. Unicefin lapsen oikeudet 1989 määrittelee muun muassa, että lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevista asioissa ja lapsella on oikeus saada tietoa. (MacNaughton, Smith & Davis. 2007, 168–169.)

Oletus siitä, ettei lapsi kykene tekemään perusteltuja päätöksiä, on johtanut siihen, että tutkimuslupa pyydetään vain lasten vanhemmilta. Ruoppila (1999, 28) kertoo Morrow'n ja Richardsin korostavat, että lapsella tulee kuitenkin olla mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta. Vanhempien luvan lisäksi kysyin myös lapsilta, saanko katsoa ja kuvata heidän leikkejään. Kerroin tekeväni tutkimusta, jossa halusin tietää, mitä lapset päiväkodissa tekevät ja sen takia olisi tärkeää, että saisin kuvata näitä tilanteita. Ruoppila (1999, 38) pitääkin tärkeänä, että lapsille kerrotaan, mitä tietoa heiltä halutaan ja mihin sitä käytetään. Kysyin lapsilta myös luvan kuvata heitä, mitä Eskola ja Suoranta (1998, 90) suosittelevatkin.

Lapset eivät vastanneet kysymykseeni mitään. Tämä on luonnollista, koska he olivat alle kolmivuotiaita. Langston ym. (2004, 152) huomauttavat, että pienetkin lapset voivat osoittaa pois kääntymällä ja eleillään, etteivät pidä tutkimuksesta ja etteivät halua siihen osallistua. Tällaista ei tapahtunut. Näin päättelin, että he ovat hyväksyneet kuvaamisen ja tutkimuksessa mukana olon.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnille ei ole annettu yksiselitteisiä ohjeita. Luotettavuus näkyy validiteetin ja reliabiliteetin kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134, 136, 140). Tutkimuksessa olen tutkinut juuri sitä, mitä olen luvannutkin (validiteetti) ja tutkimus on mahdollista toistaa (reliabiliteetti) tarkan tutkimuskuvauksen perusteella. Tutkimustulokset tulee olla selkeästi esillä samoin kuin se, kuinka tutkimus on tehty (mt. 134, 140–141).

Voidaan sanoa Eskolan ja Suorannan (1998, 211) tapaan, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse on keskeisin luotettavuuden kriteeri ja luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin kannalta. Eskola ja Suoranta (1998, 217) kuitenkin toteavat, että tutkija tekee aina itse omat päätelmät, joten toinen tutkija ei välttämättä pääse samoihin tuloksiin. Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) antavat luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuksen. Uskottavuudessa tutkijan tekemät tulkinnat tulisi vastata tutkittavien käsityksiä asiasta. Siirrettävyys tarkoittaa tulosten yleistettävyyttä. (Mt. 212).

Koska kyseessä on tapaustutkimus, yleistyksiä ei voi tehdä. Toisaalta Tuomen ja Sarajärven (2009, 87–88) mielestä pienestäkin aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä, jos se alkaa toistaan itseään, kyllääntyä. Näin tutkimus saa myös vahvistusta, koska aiemmat samantapaisesta aiheesta tehdyt tutkimukset tukevat saatuja tuloksia (Eskola & Suoranta 1998, 213).

Käytin tutkimuksessa menetelmätriangulaatiota, jossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja –tutkimusmenetelmillä (mt. 70). Tässä käytin haastattelua ja havainnointia. Triangulaation käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta (mt. 69).

Haastattelussa saatetaan antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä näin heikentää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Ryhmähaastattelu estää ainakin suoranaisten valehtelun, kun kaikki haastateltavat tuntevat asian.

9 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimukseni käsitteli aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta päiväkodissa. Vuorovaikutus koski sekä sanallista että sanatonta viestintää. Hain vastauksia seuraaviin kysymyksiin 1. Millaisia aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet ovat päiväkotiryhmässä? 2. Millaisia aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutustilanteet ovat pienryhmässä? 3. Miten aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus eroaa pienryhmässä verrattuna päiväkotiryhmään?

Tutkimukseni mukaan aikuiset ja lapset tekevät samoja vuorovaikutusaloitteita sekä koko ryhmän tilanteissa että pienryhmän tilanteissa. Aikuisen tyypilliset aloitteet olivat ohjauksellisia ja kysymyksiä. Lapset aloittivat vuorovaikutuksen toteamuksella ja esineitä tai asioita osoittamalla. Pienryhmässä aloitteet johtivat 97 % vuorovaikutukseen, kun taas koko ryhmässä 86 %. Vuorovaikutus myös jatkui ensimmäisen reagoinnin jälkeen useimmin pienryhmässä (76 %) kuin koko ryhmässä (44 %). Tässä tutkimuksessa näen pienryhmän tukevan vuorovaikutuksen syntyä sekä mahdollistavan sen pitemmän keston. Koko ryhmässä lapsen aloitteista 19 % jäi kokonaan huomioimatta. Pienryhmässä sama lukema oli vain 3 %.

Mäkelä (1990, 47) toteaa, että kaikissa tutkimuksissa tulee kiinnittää huomiota sen merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen asemaan. Tämä tutkimus lisää päiväkodin henkilökunnan ja varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kasvatustietoutta. Tulosten perusteella pystytään kehittämään aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laatua. Tutkimus auttaa ymmärtämään pienryhmätoiminnan merkitystä päivähoidossa lapsen ja aikuisten hyvinvoinnille sekä lapsen kehitykselle.

Mäkelä (1990, 52) huomauttaa, että vaikka kvantitatiiviselle tutkimukselle asetetaan aineiston riittävydelle tiettyjä vaatimuksia, kvalitatiivisella tutkimuksella ei tällaisia ole. Usein puhutaankin aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Aineisto on kylläntynyt eli sitä on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo uutta tietoa tutkimusongelmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87; Eskola & Suoranta 1998, 62; Mäkelä 1990, 52.) Neljän lapsen ja kolme aikuisen väliset vuorovaikutusepisodeja löytyi yhteensä 349.

Lisäksi arvioinnissa tulee huomioida analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan, että tutkija on kirjoittanut omat päättelynsä niin tarkasti, että lukija

pystyy niitä seuraamaan ja hyväksymään tulkinnat tai jopa riitauttamaan ne. Analyysin toistettavuudella tarkoitetaan, että tutkija esittää omat luokittelu- ja tulkintasäännöt niin selkeästi, että toinen tutkija pystyy päätyään samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 48–53.) Sekä analyysin arvioitavuus että toistettavuus toteutuvat tutkimuksessani. Olen kuvannut tutkimukseni etenemisen sekä analyysin rakenteen tarkasti. Olen myös kertonut, mistä tulkintani ovat peräisin. Taulukoista pystyy seuraamaan analyysini päättelykulkua (taulukko 1 ja taulukko 2). Nähtävissä on myös pätkiä videomateriaalista ja haastatteluaineistosta, ja tutkimuksen liitteenä on osa litteroitua videomateriaalia (liite 2) sekä käyttämäni haastattelurunko (liite 1). Mäkelän (1990, 57) mukaan näiden esillä olo parantaa tutkimuksen arvioitavuutta ja toistettavuutta. Myös haastattelu tutkimusmenetelmänä tuo tiettyä luotettavuutta tutkimukseen, koska haastattelusta saa usein aidompaa tietoa kuin kyselystä (Mäkelä 1990, 49).

Sitä, vaikuttiko tilanteiden kuvaaminen jonkun tutkimushenkilön toimintaan ja millä tavalla, on vaikea sanoa. Oman lastentarhanopettajan työkokemuksen perusteella voin kuitenkin todeta, että samanlaisia tilanteita olen nähnyt myös muissa päiväkodeissa.

Keräämäni aineistoa voisi vielä käyttää selvittämään, miksi ja mihin vuorovaikutustilanne päättyy. Vaikka en kiinnittänyt siihen tässä huomiota, havaitsin, että vuorovaikutus keskeytettiin muun muassa jonkun henkilön tai asian toimesta.

Oman, laajemman, tutkimusaineiston tarvitsisi tarkastellakseen, jäävätkö hiljaiset ja syrjään vetäytyvät lapset vaille aikuisen huomiota ja vuorovaikutusta. Tarkastella voisi myös, onko vuorovaikutustilanteilla aikuisten kanssa, aloitteilla tai kestolla eroa tyttöjen ja poikien suhteen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 21.8.1992/806

Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 21.8.1992/804

Brotherus, A. 1990a. Varhaiskasvatuksenpedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa: A. Brotherus, A. Hasari ja A. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä oy, 8–17.

Brotherus, A. 1990b. Menetelmät kasvatustapahtuman ohjaamisessa. Teoksessa: A. Brotherus, A. Hasari ja A. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä oy, 95–116.

Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Buckley, B. 2003. Children`s communication skills. From birth to five years. London and new York: Routledge.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Etzion-Carasso, A & Oppenheim, D. 2000. Open mother-pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. Attachment & Human Development. Vol 2. Issue 3, 371–391.

Frasier, S. 2004. Situating Empirical Research. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (toim.) Doing Research with Children and Young People. Lontoo: Sage, 13-26.

Grönfors, M. 2010. Havaintojenteko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 154-170.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsen, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-66.

Heinonen, S-L. 2001. Lapsi kielen talossa. Teoksessa S-L. Heinonen (toim.) Päivähoidon pienimmät varhaiskasvatuksen valinkauhassa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita. Nro. 7. 29-38.

Helenius, A. 2008. Lapset ryhmässä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY, 57-65.

Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-76.

Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. Leikin aakkoset. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 133-159.

Helimäki, E. & Brotherus A. 1990. Varhaiskasvatustyön kehittyminen. Teoksessa: A. Brotherus, A. Hasari ja A. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä oy, 18-33.

Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatus ja lapsen kasvuympäristö. Teoksessa: A. Brotherus, A. Hasari ja A. Helimäki. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Helsinki: Kirjayhtymä oy, 57-83.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holkeri-Rinkinen, L. 2009: Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa - Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Acta Universitatis Tamperensis 1407. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Jakkula, K. 2008. Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. Helsinki: WSOY, 33–43.

Kalland, M. 2012. Päivähoidon laatu. Teoksessa K. Kanninen & A. Sigfrids (toim.) Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-kustannus, 49–66.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut. Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-kustannus.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.

Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17–63.

Karlsson, L. & Riihelä, M. 1995. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki: Painatuskeskus oy.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kronqvist, E-L. 2011. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 254–269.

Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 2/2002 (33), 119–132.

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy, 42–53.

Laakso, M. 2009. Children`s emerging and developing self-repair practices. Teoksessa H. Gardner & M. Forrester. Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis. Hoboken: Wiley, 74–99.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito, 9–38.

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.

Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellett, M. 2004. Early Childhood. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.) *Doing Research with Children and Young People*. Lontoo: Sage, 147–160.

Lewis, V. 2004. *Doing Research with Children and Young People: An Introduction*. Teoksessa S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (toim.) *Doing Research with Children and Young People*. Lontoo: Sage, 1–11.

Macnaughton, G., Smith, K. & Davis, K. 2007. *Researching With Children: The Challenges and Possibilities for Building "Child friendly" Research*. Teoksessa J. A. Hatch (toim.) *Early Childhood Qualitative Research*. New York: Routledge, 167–184.

Metsomäki, M. 2006. "Suu on syömistä varten": lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 291. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Saarijärvi: Offset Oy.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 177–193.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Niikko, A. 2008. *Perustoimintojen pedagogiikka*. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY, 69–77.

Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 234–254.

Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.

Nummenmaa, A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–39.

Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.

Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Suomentanut Marja Ahokas. Helsinki: Gaudeamus.

Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. 2009. Why do children involve teachers in their play and learning? European Early Childhood Educations Research Journal. Vol.17:1, 77–94.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.

Ruoppila, I. 1999 Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26–51.

Rusanen, E. 2011. Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys. Porvoo: Bookwell Oy.

Rutanen, N. 2009. Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 207–226.

Rutanen, N. 2012. Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 83–105.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

Silvén, M. 2008. Varhainen vuorovaikutus ja puheen kehitys. Teoksessa K. Launonen, A-M. Korpijaakko-Huuhka & M. Lehtihalmes (toim.) Varhainen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 40. Helsinki: Yliopistopaino, 55–67.

Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 15–33.

Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon päiväkotiryhmään sopeutuminen: Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sulkunen, P. 1999. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Tampereen päivähoidon ja perusopetuksen tuotantostrategia 2010-2016: ”Ilo kasvaa oppien”. Hyvinvointipalvelut. Päivähoito ja perusopetus.

Tiusanen, E. 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoidossa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY, 79–97.

Tolonen, K. 2001. Lapsen varhaisen kielenkehityksen tukeminen. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, 163–178.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.

Valtioneuvoston periaatepäättös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Vygotsky, L.S. 1976 (1933). Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) Play: Its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 537–554.

Vygotsky, L.V. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös.

Walsh, D. J., Bakir, N., Lee, T. B., Chung, Y-H., Chung, K. & colleegat. 2007. Using Digital Video in Field-Based Research With Children: A Primer. Teoksessa J. A. Hatch (toim.). Early Childhood Qualitative Research. New York: Routledge, 43–62.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Heinonen, S. 2011. Miten Suomi liikkuu tulevaisuudessa, riippuu siitä miten tulevaisuus meitä liikuttaa. Tekniikan Akatemian "Miten Suomi liikkuu tulevaisuudessa" -seminaari 17.5.2011. Pörssitalo, Helsinki.

Salomaa-Niemi, S. 2011. Pienryhmätoiminta Tampereen päivähoidossa. Päiväkodin johtajien info 30.11.2011.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Millaisia vuorovaikutustilanteita teidän lapsiryhmässä esiintyy aikuisten ja lasten välillä (keskustelut, ohjeet, käskyt, halit, sylittelyt)?

Mitkä asiat tukevat vuorovaikutusta aikuisen ja lasten välillä?

Mitkä asiat heikentävät vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä?

Millaista pienryhmätoimintaa teidän lapsiryhmässä on?

Mitä etuja pienryhmätoiminta on tuonut teidän lapsiryhmään?

Mitä haittaa pienryhmätoiminnasta on teidän lapsiryhmässä?

Millaista koulutusta olette saaneet pienryhmätoiminnasta?

Liite 2 Katkelma litteroidusta videomateriaalista

PIENRYHMÄ

1.min

Taavi ja Vertti leikkivät autoilla. Soili leikkii kauempana nosturilla. Armi on pukunut roolivaatteet ylleen.

2.min

Aikuinen: ”Mitä Armi? Armi katselee siellä.” Armi hymyilee ja jatkaa touhujaan.

Aikuinen: ”Taavi, leikitkö vielä junaradalla?” Taavi pudistaa päätään.

Vertti: ”Junarata.” Armi alkaa rakentaa junarataa.

Aikuinen: ”Haluuksä leikkiä. Voit leikkiä junilla.”

Vertti: ”Mennään junarata.” Vertti tulee junaradan lähelle.

Aikuinen: ”Teillä oli leikit siellä. Ei tarvii... mä vaan kysyin, kun se oli tossa kesken.” Vertti osoittaa junarataan.

Aikuinen: ”Sit, jos sä haluat junarataa, niin kerää autot pois. Ettei ne jää Taavin siivottaviks.” Vertti kerää omat autot pois.

3.min

Vertti tulee Armin seuraksi junaradalle. Vertti ottaa verutinvaukun ja kuljettaa sitä maassa.

Aikuinen: ”Tiiäkkö mitä, ensiks pitäis tehdä tota rataa valmiiks.” Vertti katsoo aikuista.

Aikuinen: ”Sä voisit auttaa Armi tekeen radan valmiiks. Tekisitte semmosen pyöreen, niin siinä pääsee junat meneen.” Taavi tulee myös paikalle.

Aikuinen: ”Hyvä Taavi, siivosit hienosti!” Aikuinen näyttää peukkua. Taavi ottaa junan käteensä.

Aikuinen: ”Taavi, tehdään ensin rata valmiiksi, sitten otetaan junia.”

4.min

Aloittavat junaradan teon, myös aikuinen tekee.

Aikuinen: ”Käännä, Armi, jo tänne päin rataa, kun tässä ei oo paljoo näitä radan palasia, niin käännä rata jo tänne päin tulemaan. Muuten me ei saada tätä yhteen.”

Vertti: ”Minne?” Vertti näyttää kahta palasta.

Aikuinen: ”Laita ne tonne ((Aikuinen osoittaa kohtaa)).” Vertti laittaa palaset siihen.

KOKORYHMÄ

1.min

Aikuinen: ”Saat Taavi tulla tähän, kun ei ole sinun pöydässäsi muita, niin ei tarvi yksin syödä.” Taavi menee hänelle osoitetulle paikalle.”

2.min

Aikuinen: ”Vertti, laitapa jalat nätisti pöydän alle.(2) hyvä asento ruokailussa.” Vertti katsoo aikuista ja laittaa jalat pöydän alle.

Soili: ”En tykkää.”

Aikuinen: ”Se on nyt tän päivän ruoka, Soili, että pitää vähän syödä.”

Soili: ”En tykkää tästä.” Soili ottaa ruokapalan käteensä ja näyttää sitä.

Aikuinen: ”No syö ensin ne mistä tykkäät ja sitten mietit maistatko ne loput.”

Liite 3 Lupa lasten vanhemmilta

HYVÄT VANHEMMAT!

Opiskelen kasvatustieteiden maisteriksi Tampereen yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmani päiväkodin kasvatushenkilökunnan ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta alle kolmivuotiaiden lasten ryhmässä. Olen kiinnostunut siitä, millaista tämä vuorovaikutus on, mitä siinä tapahtuu sanattoman ja sanallisen viestinnän tasolla sekä millä tavoin kontaktin otto aloitetaan ja miten siihen reagoidaan. Dokumentoin vuorovaikutustilanteet videokameralla. En kuvaa wc-tilanteita tai lepohetkiä.

Olisin tulossa keräämään tammikuun aikana tutkimusaineistoa lapsiryhmästä, jossa Teidän lapsenne on hoidossa. Niinpä tiedustelisinkin, voiko Teidän lapsenne olla osallisena tässä tutkimuksessa. Videot tulevat ainoastaan minun käyttööni ja käytän aineistoa vain tässä tutkimuksessa. Kaikki mahdollisesti tietooni tulevat lapsia tai perhettä koskevat tiedot säilyvät vaitiolovelvollisuuden mukaisesti luottamuksellisina. Tutkimuksessa käytettyjen lasten ja kasvatushenkilökunnan nimet muutetaan, joten heitä ei voi tunnistaa, eikä päiväkodin nimeä mainita.

Kiitän jo etukäteen yhteistyöhalukkuudestanne.
Älkää epäröikö ottaa yhteyttä, jos asian suhteen ilmenee kysyttävää.

Ystävällisin terveisin Tiina Nieminen
Puh. xxx xxxxxxxx
s-posti: Tiina.H.Nieminen@uta.fi

✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----

Palautattehan tämän kyselyn 15.1.2013 mennessä päiväkotiin.

(rastita)

☐

Lapseni saa osallistua tutkimukseen.

☐

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Lapsen nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus ja päivämäärä: _____

Nimen selvennys: _____

Liite 4 Tutkimuslupa

8 PÄÄTÖS

☒ Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:

1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä ao. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja Hyvinvointipalvelujen tietojärjestelmistä.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle.
7. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan.

Muu:

Hyväksytty tutkimus toimitetaan nähtäville
ositteluksi
Sari Salomaa-Nieminen
sari.salomaa-nieminen@tampere.fi

☐ Tutkimuslupaa ei myönnetä

Perustelut liitteenä

Luvan myöntäjä

Virkanimike, allekirjoitus ja nimenselvennys

Sari Salomaa-Nieminen
PEDAGOGISEN TIEKÄSIVÄSTÖN
PÄÄTÖS

Päiväys

23.1.2013

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys ____ / ____ 20__ ☐ Lähetetty

2. Yhteyshenkilö